



Salo Anni

Päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista (Anni Salo)

Pro gradu -tutkielma, 77 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2019

Tutkimukseni selvittää erään kunnan päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista sekä monitahoarvioinnista laadunarviointimallina. Tutkimukseni lisää tietoa vähän tutkitusta varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin näkökulmasta: laadun arvioinnin toteuttamisesta. Tutkimuskysymykseni ovat: *1) Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista? 2) Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on monitahoarvioinnista laadunarviointimallina?*

Tutkimukseni taustalla olevaa ilmiötä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista rakennan laadun erilaisten määrittelytapojen, suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun määrittelyn, arvioinnin näkökulmien, suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin sekä monitahoarvioinnin näkökulmasta. Kytken nämä kaikki näkökulmat varhaiskasvatukseen sekä tutkimukseeni. Varsinaisia tutkimuskysymyksiä tarkastelen päiväkodin johtajien käsitysten kautta, peilaten näitä käsityksiä myös tutkimuksiin ja kirjallisuuteen.

Tutkimukseni tutkii päiväkodin johtajien käsityksiä, minkä myötä tutkimusmetodina käytän käsityksiä tutkivaa fenomenografiaa. Tutkimusaineistoni koostuu kuuden päiväkodin johtajan teemahaastattelusta. Haastatteluista muodostuneen aineiston olen analysoinut fenomenografisen analyysimallin mukaan. Analyysin päätuloksena on neljä kuvauskategoriaa, jotka ovat *Laadun arvioinnin toteuttaminen, Laadun arviointiin vaikuttavia tekijöitä, Monitahoarvioinnin merkitys osana laadun arviointia sekä Laadun arvioinnin kehittäminen*.

Päiväkodin johtajien käsitykset laadun arvioinnin toteuttamisesta kertovat siitä, miksi laatua arvioidaan, laadun määrittelystä sekä laadun arvioinnin tavoista. Laadun arviointiin vaikuttaviksi tekijöiksi he käsittävät laadun näkyväksi tekemisen, laadun arvioinnin mahdollistamisen, työntekijöiden merkityksen laadun arvioinnille sekä laadun arvioinnin johtamisen. Monitahoarvioinnin merkitystä tarkasteltaessa johtajien käsityksistä nousee esiin pienen vastausprosentin vaikutus tulosten luotettavuuden vähenemiseen, arviointitulosten antama tieto mutta samanaikainen epäselvyys sekä monitahoisen arvioinnin antama tuki ja arvioinnin laajeneminen. Laadun arvioinnin kehittäminen vaatii heidän käsitystensä mukaan toisenlaisen systemaattisen arvioinnin kehittämistä monitahoarvioinnin lisäksi sekä monitahoarvioinnin uudistamista.

Avainsanat: laatu, laadun arviointi, monitahoarviointi, varhaiskasvatus, päiväkodin johtajat, fenomenografia

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Laadun määrittely ja varhaiskasvatus	8
2.1	Laadun määrittelyn erilaisia näkökulmia	8
2.2	Varhaiskasvatuksen laadun määrittely Suomessa	10
3	Laadun arviointi ja varhaiskasvatus	13
3.1	Arvioinnin näkökulmia	13
3.2	Varhaiskasvatuksen laadun arviointi Suomessa	14
3.3	Monitahoarviointi laadunarviointimallina	17
4	Tutkimuksen toteutus	22
4.1	Fenomenografia tutkimusmetodina	22
4.2	Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	25
4.3	Fenomenografinen aineiston analyysi	28
5	Tutkimustulokset	33
5.1	Laadun arvioinnin toteuttaminen	33
5.1.1	<i>Miksi laatua arvioidaan</i>	<i>33</i>
5.1.2	<i>Laadun määrittely</i>	<i>36</i>
5.1.3	<i>Laadun arvioinnin tavat</i>	<i>37</i>
5.2	Laadun arviointiin vaikuttavia tekijöitä	40
5.2.1	<i>Laadun näkyväksi tekeminen</i>	<i>41</i>
5.2.2	<i>Laadun arvioinnin mahdollistaminen</i>	<i>43</i>
5.2.3	<i>Työntekijöiden merkitys laadun arvioinnille</i>	<i>44</i>
5.2.4	<i>Laadun arvioinnin johtaminen</i>	<i>47</i>
5.3	Monitahoarvioinnin merkitys osana laadun arviointia	50
5.3.1	<i>Pieni vastausprosentti vähentää tulosten luotettavuutta</i>	<i>51</i>
5.3.2	<i>Tulokset antavat tietoa työstä, mutta ne ovat myös epäselviä</i>	<i>52</i>
5.3.3	<i>Monitahoinen arviointi antaa tukea ja laajentaa arviointia</i>	<i>54</i>
5.4	Laadun arvioinnin kehittäminen	56
5.4.1	<i>Monitahoarvioinnin lisäksi tarvitaan toisenlaista systemaattista arviointia</i>	<i>56</i>
5.4.2	<i>Monitahoarviointia uudistettava</i>	<i>58</i>
6	Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset	61
6.1	Päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista	61
6.2	Päiväkodin johtajien käsityksiä monitahoarvioinnista laadunarviointimallina	63
7	Lopuksi	65
7.1	Pohdintaa tutkimustuloksista	65

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	68
Lähteet	72
Liitteet	78

1 Johdanto

Hujala-Huttunen (1995, 70) kirjoittaa artikkelissaan näin: *”Laatu ja laadun mittaaminen on tämän päivän sana. Sitä peräänkuulutetaan ja etsitään keinoja laadun parantamiseksi. Päivähoidossa ollaan huolestuneita siitä, kuinka ylläpitää saavutettu laadukkuus, jonka eteen koulu- tus, tutkimus, päivähoitoväki ja lasten vanhemmat ovat tehneet paljon töitä. Vaikka maailmalla suomalaista perhepolitiikkaa ja päivähoitoa on pidetty esikuvana, nyt säästöjen nimissä tapah- tuvan yhteiskunnallisen rakennemuutoksen myötä uhataan murentaa vuosien työllä saavutettu järjestelmä – järjestelmä, joka on toiminut sekä lasten kasvun että vanhempien kasvatustyön tukena.”* Kuvaus voisi olla pienin muokkauksin myös tätä päivää, vaikka Hujala-Huttusen ar- tikkelista on jo melkein 25 vuotta aikaa.

Varhaiskasvatuksen laatu on ollut viime aikoina runsaasti esillä julkisessa keskustelussa ja me- diassa. Esimerkiksi uutisoinnit pätevien työntekijöiden pulasta (ks. esim. Yle 23.8.2018), lait- tomista päiväkodeista (ks. esim. Yle 29.1.2019) sekä yksityisten ja kunnallisten päiväkotien puutteista (ks. esim. Yle 16.2.2019 ja 15.3.2019) ovat nostaneet varhaiskasvatuksen laadun ny- kytilan pinnalle. Karila (2016, 43) huomauttaa, kuinka kuntakohtainen vaihtelu varhaiskasva- tuspalveluissa, kuten subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden tulkinnassa, aikuisten ja lasten suhdeluvuissa sekä kunnallisen ja yksityisen palveluntuotannon määrissä luo epätasaista laatua. Laadukas varhaiskasvatus on kaikkien alle kouluikäisten lasten oikeus, minkä lisäksi sillä on myönteinen merkitys sekä lapselle yksilönä että yhteiskunnalle. Monissa kansainvälisissä tut- kimuksissa on todettu laadukkaam pedagogisen varhaiskasvatuksen merkitys, tuloksellisuus ja vaikuttavuus. (Heinonen ym., 2016, 9; Karila, 2016, 7, 21.) Esimerkiksi Euroopan neuvoston päätelmät varhaiskasvatuksesta (2011) kuvaavat laadukkaam varhaiskasvatuksen vaikutusten vastaavan 1–2 kouluvuoden oppimistuloksia ja Heckmanin (2008) mukaan investointi varhais- kasvatukseen on tehokkain ja vaikuttavin taloudellinen investointi ihmisen kehitykselle verrat- tuna muihin koulutusasteisiin.

Laadun yhteydessä nousee esiin esimerkiksi kysymyksiä siitä, kuinka laatu varmistetaan ja mi- ten sitä mitataan (Dahlberg, Moss & Pence, 2013, 4). Varhaiskasvatuksen laadun varmistami- nen ja ylläpito vaatii toiminnan arviointia ja kehittämistä (Hujala & Fonsén, 2017, 309). Var-

haiskasvatuksen arvioinnista tuli sen järjestäjille lakisääteinen tehtävä uuden varhaiskasvatuslain (540/2018, 24 §) myötä vuonna 2015¹. Muutos arvioinnin lakisääteisyydestä on seurausta varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän uudistamisesta (Vlasov ym., 2018, 18). Vuonna 2013 varhaiskasvatuksen valtionhallinnolliset tehtävät siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriöltä ope- tus- ja kulttuuriministeriölle ja varhaiskasvatuksen asiantuntijavirastoksi vaihtui Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen tilalle Opetushallitus. Näiden muutosten myötä varhaiskasvatuksesta tuli osa kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. (Mikkola, Repo, Vlasov, Paananen & Mattila, 2017, 19–20.) Ohjausjärjestelmän uudistusten myötä tehtyjen uusien velvoittavien varhaiskasvatuslain (540/2018, 24 §) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden² (2018, 61) mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjiltä edellytetään suunnitelmallista ja säännöllistä toiminnan arviointia. Itsearviointivelvoite koskee kaikkia varhaiskasvatuksen järjestäjiä, myös yksityisiä palveluntuottajia (Vlasov ym., 2018, 18).

Oma kiinnostukseni varhaiskasvatuksen laadun arviointiin syntyi maisteriopintoihini kuuluvalla johtajuuden kurssilla. Tätä aiemmin olin törmännyt muutamia kertoja varhaiskasvatuksen erilaisiin asiakaskyselyihin, mutta en silloin ymmärtänyt niiden olevan osa laadun arviointia. Kurssilla minulle selvisi ensimmäistä kertaa, että varhaiskasvatuksen laatua tulee arvioida säännöllisesti ja että laadun mittaamiseen on käytössä erilaisia malleja. Kurssin myötä aloin pohtia sitä, mitä laadun arviointi varhaiskasvatuksessa käytännössä on ja miten jonkin laadunarviointimallin käyttäminen on osa sitä. Yhteen laadunarviointimalliin, monitahoarviointiin, pääsin tutustumaan suorittaessani maisterivaiheen opintojeni harjoittelua erään suomalaisen kunnan varhaiskasvatuksen hallinnossa. Harjoittelun aikana olin mukana päivittämässä monitahoarviointia uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseksi (ks. lisää luku 3.3).

Edellä kuvatun myötä tutkimukseni ensimmäiseksi tavoitteeksi muodostui selvittää, millaisia käsityksiä päiväkodin johtajat liittävät sekä yleisesti että johtamansa päiväkodin toiminnan näkökulmasta varhaiskasvatuksen laadun arviointiin. Lisäksi halusin rajata tutkimukseni sellaiseen kuntaan, jossa on käytössä jokin laadunarviointimalli. Tämän myötä tutkimukseni toiseksi tavoitteeksi määrittyi selvittää, millaisia käsityksiä päiväkodin johtajat liittävät koko kunnan

¹ Uusi varhaiskasvatuslaki tuli voimaan vuonna 2015, minkä jälkeen sitä on jo päivitetty. Päivitetty laki tuli voimaan 1.9.2018 (varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 74 §), ja tutkimuksessani viitataan päivitettyyn lakiin.

² Varhaiskasvatuslain mukaiset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ilmestyi lain ilmestymisen jälkeen vuonna 2016, mutta varhaiskasvatuslain päivittämisen jälkeen myös perusteet päivitettiin päivitetyn lain mukaiseksi. Päivitetty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tuli voimaan 1.1.2019 (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, määräys-liite), ja tutkimuksessani viitataan päivitettyyn perusteisiin.

varhaiskasvatuksen yhteisen itsearviointimallin käyttöön. Tutkimukseni sijoittuu siihen kuntaan, jossa suoritin harjoitteluni. Harjoitteluni aikana tutustuin monitahoarviointiin laadunarviointimallina, joten tutkimukseni sijoittuminen kyseiseen kuntaan ja monitahoarvioinnin käytön tutkimiseen tuntui luontevalta. Päädyin toteuttamaan tutkimukseni käsityksiä tutkivan fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla ja keräämään tutkimusaineiston teemahaastattelulla. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista?
2. Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on monitahoarvioinnista laadunarviointimallina?

Laatuun liittyvää varhaiskasvatuksen tutkimusta on Suomessa enenevässä määrin (Alila, 2013, 17). Laadun ja sen arvioinnin tutkimuksen uranuurtajana voidaan Suomessa pitää Eeva Hujalaa (ent. Hujala-Huttunen). Muita varhaiskasvatuksen laadun ja sen arvioinnin suomalaisia tutkijoita ovat muun muassa Sanna Parrila, Kirsi Alila, Elina Fonsén, Johanna Heikka, Leena Turja (ent. Tauriainen) ja Kirsti Karila, joiden tutkimuksiin, artikkeleihin ja kirjallisuuteen viittaa tässä tutkimuksessa paljon, sillä tutkimus käsittelee ennen kaikkea laadun arviointia suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. On kuitenkin huomattava, että suurin osa varhaiskasvatuksen laadun ja sen arvioinnin tutkimuksesta on keskittynyt laadun määrittelyyn jonkin vastaajaryhmän mukaan tai laadun mittaamiseen. Alila (2013, 17) tekee väitöskirjassaan huomion, jonka mukaan moni niin kansallisista kuin kansainvälisistä tutkimuksista keskittyy laadun mittaamiseen jonkin tietyn laadunarviointimallin avulla. Itse laadun arvioinnin toteuttamiseen keskittynyttä tutkimusta en ole tämän tutkimuksen teon aikana onnistunut löytämään. Näin ollen tutkimukseni tuo uuden näkökulman suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun ja sen arvioinnin tutkimiseen.

Tutkimukseni koostuu seitsemästä pääluvusta. Tämä luku on toiminut johdantona tutkimukseni aiheeseen. Toinen ja kolmas luku ovat tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Niissä tarkastelen laadun määrittelyä ja arviointia etenkin varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Neljännessä luvussa käsittelen tutkimukseni toteuttamista esittelemällä valitsemani tutkimusmetodin, aineiston keräämisen ja aineiston analyysin. Tutkimustuloksia käsittelen luvussa viisi. Kuudennessa luvussa teen yhteenvetoa ja johtopäätöksiä tutkimustuloksista. Viimeisessä, seitsemännessä luvussa pohdin tutkimustuloksiani, mietin jatkotutkimusaiheita ja käsittelen tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä.

2 Laadun määrittely ja varhaiskasvatus

Tutkimukseni selvittää päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista sekä monitahoarvioinnista laadunarviointimallina. Tutkimuksessani on siis ensinnäkin kyse *varhaiskasvatuksen laadusta*. Tässä luvussa kartoitan laadun määrittelyä varhaiskasvatuksessa. Luon käsitystä siitä, millaisista eri näkökulmista laatua voidaan määritellä sekä kuinka varhaiskasvatuksen laatu määritellään Suomessa.

2.1 Laadun määrittelyn erilaisia näkökulmia

Laatu on ollut keskeisenä pyrkimyksenä julkisella ja yksityisellä sektorilla etenkin 1980-luvun alusta alkaen. Tänä päivänä sana laatu on osa kaikenlaista ajattelua, tuotteita, palveluita ja toimintaa. (Dahlberg ym., 2013, 4, 93.) Huomattavaa on kuitenkin se, että sanaa laatu käytetään usein ilman sen määrittelyä, eikä sen käytön yhteydessä täsmennetä ja konkreettisesti ilmaista, mihin sillä viitataan. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa laadun määrittely on jäänyt Alilan (2013) väitöskirjatutkimuksen mukaan jäsentymättömäksi valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa vuosina 1972–2012. Niissä puhutaan laadusta, mutta ei eritellä ja määritellä selvästi, mitä sillä missäkin yhteydessä tarkoitetaan. Määrittelemättömyyden vuoksi käsitteen merkitys jää tyhjäksi. (Alila, 2013, 6, 24–25.) Laadusta puhuttaessa on esitettävä kysymyksiä siitä, mitä laatu on (Dahlberg ym., 2013, 4) ja sen määrittelystä on oltava jaettu käsitys (Vlasov ym., 2018, 39). Laadun käsitteellistäminen mahdollistaa moniulotteisen ilmiön jäsentämisen, mikä tarjoaa alustan laadun arvioinnille ja sitä myötä sen kehittämiseksi (Alila, 2013, 45).

Kasvatuksen ja opetuksen laadun ja sen arvioinnin ympärille on syntynyt monia koulukuntia, jotka määrittävät laatua eri tavalla. Perinteinen näkökulma on ollut tarkastella laatua objektiivisesti, käyttämällä apuna ulkoisesti mitattavissa olevia tunnuslukuja. (Hujala ym., 2012, 29: Hujala & Fonsén, 2017, 313.) Tässä näkökulmassa laatu nähdään ajasta ja kontekstista irrallisena kokonaisuutena, joka voidaan havaita objektiivisesti. Tämän laatuajattelun lähtökohtana on, että asiantuntijat voivat tutkimustiedon avulla luoda virallisen, objektiivisen laatutotuuden, jota voidaan käyttää universaalisti. Objektiivinen näkökulma on voimakkaasti asiantuntijakeskeinen, minkä myötä se sulkee pois muiden osapuolten subjektiiviset näkemykset. (Parrila, 2004, 71–72.) Tobin (2005) tuo artikkelissaan esiin ongelman liittyen universaaliin laadun määrittelyyn: se ei ota huomioon kontekstia, paikallisuutta ja kulttuuristen arvojen merkitystä.

Toisena tapana tarkastella laatua voidaan pitää subjektiivista näkökulmaa, joka on esitetty kriittikkinä objektiiviselle näkökulmalle (Hujala & Fonsén, 2017, 314; Parrila, 2004, 72). Tämän näkökulman mukaan laatu saa eri merkityksiä ajan ja paikan mukaan. Se kyseenalaistaa asiantuntijoiden laatimat, objektiiviset ja staattiset laadun määritelmät ja korostaa, että laadun määrittely on prosessipainotteista, arvot ja kontekstit tunnustavaa sekä dynaamista. Subjektiivisen näkökulman mukaan laadun määrittämiseen tulee osallistua kaikki ne henkilöt, joita laatu koskettaa. (Parrila, 2004, 72.) Kolmas lähestymistapa on professionaalinen näkökulma, jonka mukaan laadun määrittelyn ja arvioinnin tulee perustua teoria-, tutkimus- ja asiantuntijatietoon, jonka avulla voidaan määritellä, millaista hyvä laatu on. Neljännen lähestymistavan mukaan laatua voidaan määritellä ja arvioida vain tavoitteiden pohjalta. (Hujala ym., 2012, 29–30; Hujala & Fonsén, 2017, 313–314.)

Uusin näkökulma laadun tarkasteluun on inklusiivinen näkökulma, joka kokoaa erilaiset käsitykset yhteen. Se muodostaa laadun käsitteen niin, että se huomioi samanaikaisesti toiminnan tavoitteet, asiantuntijatiedon sekä sen, että laatukäsitykset ovat kulttuurisidonnaisia ja subjektiivisia. Tässä näkökulmassa laadun käsite muodostetaan kaikkien toimijoiden yhteisen näkemys pohjalta. Tässä näkökulmassa laatua määritellään tasavertaisesti niin asiantuntijatiedon kuin kentän eri toimijoiden näkökulmien kautta. (Hujala ym., 2012, 30; Hujala & Fonsén, 2017, 314.)

Laadun käsitteellistä määrittelyä haastaa siis se, että toistaiseksi ei ole esitetty universaalia ja objektiivista laadun määritelmää (Alila, 2013, 37), vaan sille voidaan antaa monenlaisia mahdollisia määritelmiä ja kriteereitä (Nummenmaa, 2004, 81). Voidaan todeta, että laadun määritelmät heijastavat aina laadun määrittäjän omia arvoja, uskomuksia, tarpeita, pyrkimyksiä ja intressejä (Parrila, 2002, 34; Moss, 1994, 1). Laadun käsitteellistäminen on myös aina sidoksissa aikaan, yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Ebbeck & Waniganayake, 2004, 106–108; Tobin, 2005, 421, 426; Vlasov ym., 2018, 15) sekä siihen ilmiöön, jonka kannalta laatua tarkastellaan (Parrila, 2002, 34). Laadun moniulotteisuudesta huolimatta sen nähdään olevan määriteltävissä oleva ilmiö, joka saadaan näkyväksi johonkin substanssiin, esimerkiksi varhaiskasvatukseen, liitettäessä (Alila, 2013, 38). Laatu-käsitteellä voidaan nähdä olevan kaksi merkitystä: analysoiva ja kuvaileva sekä arvioiva. Analysointia ja kuvailua käytetään ymmärtämään jonkin asian ydintä. Arvioivassa merkityksessä laadun avulla kuvaillaan, miten hyvin jossakin asiassa on onnistuttu. (Moss, 1994, 1-2.)

Tutkimuksessani ymmärrän laatu-käsitteen sen arvioivan merkityksen kautta: laatu kertoo, kuinka hyvin varhaiskasvatuksen toiminnassa on onnistuttu. Laadun käsitteellisen määrittelyn ymmärrän olevan riippuvainen arvoista, ajasta, kulttuurista, yhteiskunnasta ja arvioitavasta ilmiöstä. Ymmärrän määrittelyyn vaikuttavan myös arvioitavaan ilmiöön liittyvät tavoitteet ja asiantuntijatiedon sekä loppupelissä sen, kuka arvioi ja millaiseksi hän itse määrittelee arvioitavan kohteen laadun. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa sitä, että sen laadun määrittely on käsityksissäni riippuvaista näistä kaikista edellä kuvaamistani näkökulmista. Tämän myötä ymmärrän varhaiskasvatuksen laadun universaalin määrittelemisen olevan oikeastaan mahdotonta, eikä sellaista käsitykseni mukaan edes tarvita. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni laatu-käsitys edustaa inkluusiivista näkökulmaa.

2.2 Varhaiskasvatuksen laadun määrittely Suomessa

Laatu on siis hyvin monitahoinen ja dynaaminen käsite. Sen määrittely elää ajassa ja paikassa, eli se on käsitteenä hyvin konteksti- ja kulttuurisidonnainen. Varhaiskasvatuksessa laadun määrittelyyn liittyy myös vahvasti pedagoginen ulottuvuus. (Alila, 2013, 15.) Varhaiskasvatuksen laatu-tutkimuksen ja laadusta keskustelun kotimaana pidetään Yhdysvaltoja, jossa laatu-tutkimukset ovat alkaneet 1970-luvulla. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa niitä on alettu tehdä 1990-luvulla. (Hujala & Fonsén, 2017, 313.) Keskustelu suomalaisen varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuspalveluiden laadusta on kuitenkin käynnistynyt tätä aiemmin, kun yhteiskunnallisesti järjestetyt päivähoitopalvelut alkoivat yleistyä muun muassa subjektiivisen päivähoito-oikeuden myötä (Nummenmaa, 2004, 81). Suomessa Sosiaalhallituksen vuonna 1987 julkaisema Mikä on laatua lasten päivähoidossa -raportti (ks. Niiranen, 1987) on ensimmäinen puhtaasti päivähoiton laatuun liittyvä asiakirja (Parrila, 2004, 69).

Varhaiskasvatuksen laatua määritellään varhaiskasvatuksessa tärkeinä ja tavoiteltavina pidettyjen tekijöiden kautta (Vlasov ym., 2018, 15). Nämä tekijät heijastavat niitä arvoja, joita sillä hetkellä pidetään kulttuurissa ja yhteiskunnassa tärkeinä (Mikkola ym., 2017, 9). Varhaiskasvatuksen laatua, kuten laatua ylipäättään tarkasteltaessa, laatu-tekijöiden kokonaisvaikutus on merkityksellinen, eli minkään yksittäisen tekijän ei voida sanoa olevan ratkaisevassa asemassa (Karila, 2016, 43). Keskeisimmät suomalaiselle varhaiskasvatuksen laadulle asetetut vaatimukset ja tavoitteet nousevat varhaiskasvatusta ohjaavasta lainsäädännöstä, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä kansallisesta ja kansainvälisestä asiantuntija- ja tutkimustiedosta.

Nämä laadun määrittelyn lähteet ovat keskenään erilaisia, mutta toisiaan täydentäviä. (Vlasov ym., 2018, 14.)

Lainsäädännön avulla määritellään vähimmäistaso varhaiskasvatustoiminnan laadulle, toteutamiselle ja järjestämiselle (Alila & Parrila, 2004, 12; Mikkola ym., 2017, 13). Vähimmäistaso ei tarkoita, että se olisi matala. Sen sijaan se voi olla hyvinkin korkea riippuen siitä, kuinka yhteiskunnan päättäjät laadun määrittelevät. (Tauriainen, 2000, 31.) Keskeisimmistä varhaiskasvatuksen järjestämisestä ja laatua ohjaavista laeista (ks. Mikkola ym., 2017, 13, 17–18) etenkin varhaiskasvatustalaki muodostaa keskeisen pohjan varhaiskasvatukselle. Laissa määriteltyjen varhaiskasvatuksen tavoitteiden (ks. varhaiskasvatustalaki, 3 §) toteutuminen on sidoksissa varhaiskasvatuksessa toteutuneeseen laatuun. (Karila, 2016, 30.) Karila (2016, 31) kuitenkin huomauttaa, että vaikka varhaiskasvatustalain tavoitteet vastaavat yleismaailmallista tulkintaa varhaiskasvatuksesta lasten oikeutena, varhaiskasvatuksen järjestämisestä koskevat päätökset vaarantavat tavoitteiden toteutumisen: etenkin subjektiivisen päivähoito-oikeiden rajaaminen 20 tuntiin on ristiriidassa sen tavoitteen kanssa, jonka mukaan kaikilla lapsilla tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen.

Lainsäädännön ohella tärkein kansallisella tasolla varhaiskasvatuksen järjestämisestä ja laatua ohjaava asiakirja on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), josta säädetään ensimmäistä kertaa lailla (Mikkola ym., 2017, 18). Täten se on nykyään normittava asiakirja aiemman suosituksen sijaan, joten sen toteuttaminen on velvoittavaa (Karila, 2016, 35). Normittavuudella pyritään siihen, että varhaiskasvatus toteutuu yhdenvertaisesti koko maassa ja varhaiskasvatuslaissa säädetyt tavoitteet toteutuvat, minkä myötä varhaiskasvatuksen laatu on mahdollisimman korkeaa ja tasaista (Mikkola ym., 2017, 18). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muuntavat varhaiskasvatuslaissa asetetut tavoitteet ”opetussuunnitelmallis-pedagogisiksi teksteiksi”, jotka ohjaavat varhaiskasvatuksen järjestäjiä, palveluntuottajia ja toimintayksiköitä toteuttamaan varhaiskasvatustalakea. Sillä on siis välittävä tehtävä lainsäädännön ohjauksen ja ammatillisten käytäntöjen välillä. (Karila, 2016, 35.)

Asiantuntija- ja tutkimustiedosta saatu uusin tutkimus- ja kehittämistieto suuntaavat merkittävästi varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä antamalla työkalun arvioida aikaisempia ja kehittämällä uusia toimintatapoja (Alila & Parrila, 2004, 24). Suomalaiseen varhaiskasvatuksen laadunmäärittelyyn vaikuttavat myös kansainväliset varhaiskasvatuksen järjestämisestä ja laatua ohjeistavat suositukset. Kansainvälisiä suosituksia ovat esittäneet muun muassa YK, Unesco, OECD ja Euroopan unioni. Näiden suositusten keskeisiä kohtia ja laatutekijöitä ovat lasten

mahdollisuus tasavertaiseen osallistumiseen varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatuspalveluiden saavutettavuus, henkilöstön ammattitaito ja koulutus, lapsiryhmien koko, aikuisten ja lasten suhdeluku, pedagogiset käytännöt, lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus sekä lasten osallisuus. (Karila, 2016, 21–28.)

Varhaiskasvatuksen laadun määrittely Suomessa perustuu siis keskeisimmin lainsäädäntöön, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä kansalliseen ja kansainväliseen asiantuntija- ja tutkimustietoon. Ymmärrän tämän viralliseksi laadun määrittelyksi, joka on myös tutkimuksessani käsitykseni siitä, miten suomalaisen varhaiskasvatuksen laatu määritellään virallisesti. Inklusiivisen näkökulman (ks. luku 2.1) mukaan ymmärrän kuitenkin, että laatu määrittyy myös subjektiivisesti. Se, mikä ymmärretään laadukkaaksi varhaiskasvatukseksi, määrittyy siis virallisen näkökulman lisäksi jokaisen, kuten työntekijän, huoltajan ja lapsen, henkilökohtaisissa näkemyksissä. Myös tutkimuksessani esittelemässäni monitahoarvioinnissa (ks. luku 3.3) korostetaan, että esimerkiksi työntekijöiden, huoltajien ja lasten tulee toimia laadun arvioinnin lisäksi laadun määrittäjinä (Hujala ym., 1990, 70).

3 Laadun arviointi ja varhaiskasvatus

Edellisessä luvussa tarkastelin, millaisia näkökulmia laadun määrittelyyn on esitetty ja kuinka varhaiskasvatuksen laatu määritellään Suomessa. Tässä luvussa perehdyn tutkimukseni varsinaiseen aiheeseen, *varhaiskasvatuksen laadun arviointiin*. Kartoitan tässä luvussa arvioinnin näkökulmia, mitä varhaiskasvatuksen laadun arviointi on Suomessa ja millainen laadunarviointimalli *monitahoarviointi* on siinä kunnassa, johon tutkimukseni sijoittuu. Kerron myös siitä, millaisesta varhaiskasvatuksen arvioinnista tutkimuksessani on kyse.

3.1 Arvioinnin näkökulmia

Samoin kuin laatu-käsite, myös arvioinnista on tullut muotisana ja siitä puhutaan laadun lailla kaikkialla (Virtanen, 2007, 12). Määrittelytavasta riippuen Suomessa arvioinnista on alettu puhua 1980-luvulla, viimeistään 1990-luvun alkupuolella (Ahonen, Virtanen & Uusikylä, 2002, 48). Tällä rajauksella tarkoitetaan sitä, kuinka arvioinnista alettiin puhua osana julkista toimintaa ja politiikkaa, jolloin siitä tuli yksi ”informaatio-ohjauksen ja tilintekovastuun osoittamisen keino julkisen sektorin poliitikoille, ohjelmille ja instituutioille” sekä myös kolmannelle sektorille (Virtanen, 2007, 13).

Arvioinnissa toimintaa tai asiaa tarkastellaan niin, että sitä peilataan asetettuja tavoitteita vasten, jolloin saadaan tietoa siitä, onko asetetut tavoitteet saavutettu (Vlasov ym., 2018, 27). Arviointi on apuväline, jonka avulla kerätään arviointitietoa toiminnan kehittämiseksi ja parantamiseksi sekä päätöksenteon tukemiseksi (Atjonen, 2015, 18; Vlasov ym., 2018, 27). Sen avulla saadaan myös tietoa toiminnan vahvuuksista. Kaiken kaikkiaan se siis antaa tietoa toteutetun toiminnan nykytilasta ja sen avulla toiminnalle asetetaan uusia tavoitteita. (Hujala & Fonsén, 2017, 312.) Olennaista on huomata, että arviointi ei ole arvostelua. Sen sijaan se on osa monenlaista toiminnan kehittämistä, esimerkiksi laatuajattelua tai strategiatyötä. (Virtanen, 2007, 13, 25.)

Arvioinnissa on kuitenkin aina kyse arvostelmasta, sillä se on arvon antamista jollekin. Arvioitsija luo tällöin kriteeristön, jonka perusteella määritellään, onko toiminta hyvää vai huonoa vai jotakin niiden väliltä. (Virtanen, 2007, 36–37; Vlasov ym., 2018, 11, 31.) Nämä kriteerit ovat aina arvovalintoja, minkä vuoksi arviointia on tarkasteltava myös eettisestä näkökulmasta (Vlasov ym., 2018, 31). Eettisesti kestävä arvioinnin tulee olla muun muassa oikeudenmukaista, läpinäkyvää sekä tuloksiltaan ja menetelmiltään luotettavaa (Atjonen, 2007, 34–36).

Brownen ja Wildavskyn (1984, 206–217) mukaan arvioinnin peruskysymyksiä ovat milloin arvioidaan, missä arviointi tehdään, kenelle arvioidaan, mitä arvioidaan ja miksi arvioidaan. Parrila ja Fonsén (2016a, 92–93) puolestaan esittävät, että arviointia suunniteltaessa on mietittävä muun muassa sitä, miksi arvioidaan, mitä arvioidaan, kuka arvioi, millaisia menetelmiä käytetään, milloin arvioidaan, miten arviointi ja tulokset dokumentoidaan sekä miten arviointitietoa hyödynnetään. Ajallisesti arviointi voi sijoittua kolmella eri tavalla. Sitä voidaan tehdä ennen toiminnan toteutusta ennakoarviointina, toiminnan aikana jatkuvana arviointina tai toiminnan jälkeen jälkiarviointina. (Parrila & Fonsén, 2016a, 94; Virtanen, 2007, 93.)

Tutkimuksessani liitän arvioinnin osaksi varhaiskasvatuksen laatua ja sen kehittämistä, jolloin arviointi on osana varhaiskasvatuksen toimintaa ja tavoitteita. Ymmärrän arvioinnin tuottavan näin ollen tietoa varhaiskasvatuksen toiminnan vahvuuksista ja kehittämiskohteista, joiden kautta voidaan asettaa toiminnalle uusia tavoitteita ja parantaa varhaiskasvatuksen laatua. Tutkimukseni tarkastelee arviointiin liittyviä kysymyksiä johtajien käsitysten kautta. Ajallisesti tutkimuksessani tarkasteltava arviointi on toiminnan aikana tapahtuvaa jatkuvaa arviointia. Tutkimukseni aiheena olevaa monitahoarviointia ja muuta tutkimuksessani esiin tulevaa arviointia ei siis suoriteta ennen jonkin toiminnan toteutumista tai sen päätteeksi, vaan toiminnan aikana osana varhaiskasvatuksen jatkuvaa arviointia ja kehittämistä.

3.2 Varhaiskasvatuksen laadun arviointi Suomessa

Suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa tulee huomioida sen omaleimaisuus ja se ero, joka erottaa varhaiskasvatuksen arvioinnin perusopetuksen arviointiperinteestä (Mikkola ym., 2017, 8). Perusopetuslain (1998/628, 21 §, 22 §) mukaan perusopetuksen arvioinnin tulee lain tarkoituksen toteutumisen turvaamisen, koulutuksen kehittämisen tukemisen sekä oppimis-edellytysten parantamisen lisäksi arvioida myös oppilaiden oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä. Sen sijaan varhaiskasvatuksessa sitä ohjaavat lait ja asiakirjat eivät aseta tavoitteita lasten oppimiselle tai osaamiselle (Mikkola ym., 2017, 8). Varhaiskasvatuslain (540/2018, 24 §) mukaan varhaiskasvatuksessa arviointi kohdistuu ensisijaisesti lapsen kehityksen, hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseen sekä lain tarkoituksen toteuttamiseen ja varhaiskasvatuksen kehittämisen tukemiseen.

Laadun näkökulmasta arviointi on osa laadunhallintaa, minkä myötä varhaiskasvatuksen laadun arviointi edellyttää varhaiskasvatuksen järjestäjiltä toimivaa laadunhallintajärjestelmää. Varhaiskasvatuksessa laadunhallinnalla tarkoitetaan ”varhaiskasvatuksen johtamista, suunnittelua,

arviointia sekä toiminnan jatkuvaa parantamista asetettujen laatutavoitteiden saavuttamiseksi”. (Vlasov ym., 2018, 12, 23.) Sen toteuttamisen lähtökohtana painotetaan, että kaikki toimijat sitoutuvat jatkuvaan toiminnan perusteiden pohdintaan, arviointiin ja kehittämiseen. Tämä prosessi edellyttää laaja-alaista yhteistyötä, jonka avulla luodaan ja pyritään saavuttamaan yhteisiä päämääriä. (Alila & Parrila, 2004, 33.) Hujala ym. (1999, 57) painottavat lisäksi, että laadunhallinnan tulisi olla lasten, huoltajien, henkilökunnan ja hallinnon yhteinen toimintapa arvioida ja kehittää toimintaa tavoitteiden suuntaisesti. Myös varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 20 §) säädetään lasten ja huoltajien mahdollisuudesta osallistua säännöllisesti varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin. Järjestäjän päätettävissä on se, miten tämä mahdollisuus toteutetaan (Vlasov ym., 2018, 19). Tutkimukseni keskittyy laadunhallinnan arviointiosaan, mutta tuo esille myös johtamisen, suunnittelun ja kehittämisen näkökulmia, sillä ne kaikki kietoutuvat osaksi laadun arviointia. Lisäksi tutkimuksessani painottuu lasten, huoltajien ja henkilöstön, eli eri arvioitsijatahojen, toteuttama arviointi.

Varhaiskasvatuksen laadun arviointia toteutetaan kansallisella, paikallisella ja yksikötasolla (Mikkola ym., 2017, 19). Arviointi voidaan toteuttaa itsearviointina tai ulkoisena arviointina (Virtanen, 2007, 25). Suomessa varhaiskasvatuksen, kuten muunkin koulutuksen, ulkoisena, kansallisen tason arvioitsijana toimii Kansallinen koulutuksen arviointikeskus eli Karvi (ks. laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta sekä laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 §:n muuttamisesta). Varhaiskasvatuksen itsearviointitehtävä on puolestaan varhaiskasvatuksen järjestäjillä, eli kunnilla, jotka toteuttavat paikallisen tason arviointia. Tämä arviointi kohdistuu paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin ja niiden toteutumiseen. Itsearviointia toteutetaan myös yksikötasolla, jolloin arviointi kohdistuu toiminnan järjestelyihin ja pedagogiikkaan. Arviointia voidaan toteuttaa myös yksilötasolla. Tällöin arviointi kohdistuu lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumiseen. (Mikkola ym., 2017, 19.)

Tutkimukseni tarkastelee itsearviointia paikallisella ja yksikötasolla. Itsearvioinnissa arviointi kohdistuu omaan toimintaan ja organisaatioon, jolloin arviointia toteuttaa yksittäinen työntekijä, työyhteisö tai koko organisaatio. Oleellista on, että arvioinnin tekijä on samalla arvioinnin kohde. (Virtanen, 2007, 25.) Varhaiskasvatuksessa sen avulla tuotetaan tietoa ensisijaisesti varhaiskasvatusorganisaation sisäiseen käyttöön (Vlasov ym., 2018, 22). Tutkimukseni kontekstissa käsitän arvioinnin tuottavan tietoa ennen kaikkea varhaiskasvatusyksiköille, mutta myös varhaiskasvatuksen järjestäjän, eli kunnan käyttöön. Monitahoarvioinnin (ks. luku 3.3) tuottamat tulokset päätyvät nimittäin myös varhaiskasvatuksen hallintoon ja sivistyslautakunnalle. Tulokset siis suuntaavat mahdollisesti myös näiden tahojen päätöksentekoa.

Itsearviointia on mahdollista toteuttaa monella tavalla (Virtanen, 2007, 180). Myöskään laadun arviointiin ei voida osoittaa yhtä ainoaa oikeaa menetelmää, vaan jokaisen kunnan ja varhaiskasvatusyksikön on löydettävä sellaiset menetelmät, jotka soveltuvat parhaiten heidän toimintaansa (Alila & Parrila, 2004, 11). Tutkimukseni avulla kartoitan päiväkodin johtajien käsitysten kautta muun muassa niitä laadun arvioinnin tapoja, joita heidän yksiköissään käytetään laadun arviointiin. Systemaattisena arviointimenetelmänä esittelen seuraavassa luvussa kunnassa käytössä olevan monitahoarvioinnin, jonka käytöstä laadun arvioinnissa päiväkodin johtajat kertovat käsityksiään. Monitahoarviointi ei ole puhtaasti itsearviointia, sillä siinä arviointiin osallistuvat henkilöstön lisäksi myös lapset, huoltajat ja varhaiskasvatuksen yhteistyökumppanit. Kaikki arvioitsijat eivät siis ole samalla arvioinnin kohteita.

Uuden varhaiskasvatuslain (540/2018, 24 §) myötä varhaiskasvatuksen arviointi on sen järjestäjille lakisääteistä. Tämän lainmuutoksen voimaantulon jälkeen varhaiskasvatuksen arvioinnin ulkopuolisena ja riippumattomana asiantuntijaorganisaationa toimiva Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) selvitti keväällä 2017 sähköisellä kyselyllä kunnallisten ja yksityisten varhaiskasvatuksen järjestäjien laadunhallinnan ja itsearvioinnin käytäntöjä. Kyselyssä itsearvioinnilla tarkoitettiin varhaiskasvatuksen järjestäjän organisoimaa systemaattista arviointia. Kyselyyn vastasivat 316 kunnan tai organisaation edustajat, joista 220 olivat kunnallisia toimijoita ja 96 yksityisiä palveluntuottajia. Systemaattisesti varhaiskasvatusta ilmoitti arvioivansa 67 % vastaajista, minkä myötä vajaalla kolmasosalla kyselyyn vastanneista ei ollut lainsäädännöstä huolimatta toimivaa itsearviointijärjestelmää tai systemaattista arviointikulttuuria osana laadunhallintaa. (Mikkola ym., 2017, 9, 29–30, 45.)

Pientä parannusta on kuitenkin tapahtunut Alilan vuoden 2003 varhaiskasvatuksen laadun valtakunnallista tilannetta kartoittaneen selvityksen jälkeen. Tuolloin kyselyyn vastanneista 296 kunnasta 55 % ilmoitti, ettei heillä ole käytössään systemaattista arviointimenetelmää, kolmannes kertoi valinneensa tietyn arviointimallin tai -tavan ja 13 % suunnittelu tietyn arviointimenetelmän käyttöönottoa (Alila, 2003, 32). Karvin kyselyssä on myös huomattava se, että kyselyyn vastanneista 85 % aikoi uudistaa itsearviointikäytäntöjään vastaamaan varhaiskasvatuslain ja perusteasiakirjan tavoitteita. Tosin 12 % vastanneista ei kuitenkaan nähnyt tarvetta itsearvioinnin uudistamiselle. (Mikkola ym., 2018, 2017, 34.) Tutkimukseni sijoittuu kuntaan, jossa systemaattinen laadunarviointimalli, monitahoarviointi, ollut käytössä jo 2000-luvun alusta alkaen.

3.3 Monitahoarviointi laadunarviointimallina

Laadun määrittelemineen vaatii käsiteltävän asian kannalta keskeisten laatutekijöiden määrittelyä (Alila, 2013, 37). Laatutekijät ovat niitä asioita, joita laadun arvioinnissa arvioidaan ja joita arvioinnin jälkeen pyritään kehittämään hyvän laadun aikaansaamiseksi (Hujala ym., 2012, 35). Niiden yhteydessä on ymmärrettävä, että laadun olemusta ja kokonaisuutta ei voida tavoittaa tarkastelemalla vain yhtä laadun näkökulmaa (Parrila, 2002, 34). Sen sijaan laatua on tarkasteltava monesta eri käsiteltävään ilmiöön liittyvästä näkökulmasta. Näin kyseisestä ilmiöstä saadaan mahdollisimman monipuolinen kuva ja ymmärretään, että laadulle voidaan antaa monenlaisia sisältöjä ja määritteitä. (Alila, 2013, 37; Parrila, 2002, 34.) Niiden valinta on kuitenkin haastavaa, sillä laadun tarkastelu on mahdollista monista eri näkökulmista. Ja toisaalta myös yksi valittu näkökulma (esimerkiksi laadun pedagogiset ulottuvuudet) voi sisältää suuria määriä erilaisia osatekijöitä, joista laatu koostuu. (Alila, 2013, 61.)

Laatutekijöiden määrittely alkaa tavoitteiden asettamisesta (Vlasov ym., 2018, 28). Tavoitteiden asettamisen jälkeen tarvitaan niitä tarkemmin kuvaavia indikaattoreita (Ebbeck & Wani-ganayake, 2004, 122; Vlasov ym., 2018, 28). Laadun indikaattori on tavoitetaso, joka kuvaa laadun olennaisia ja tavoiteltavia ominaisuuksia konkreettisesti sekä helpommin hallittavasti ja ymmärrettävästi. Systemaattisen arviointiedon kerääminen vaatii vielä sen, että indikaattorit käsitteellistetään laatukriteereiksi. Ne ovat arviointiperusteita, jotka määrittävät laadun indikaattoria tarkemmin selkeiden, käytäntöä kuvailevien väittämien tai kysymysten avulla. Yksinkertaisimmillaan kriteereihin vastataan, että ne toteutuvat tai eivät toteudu. Kriteeri voi myös kuvata esimerkiksi toiminnan tasoa tunnusmerkin tai tunnusluvun avulla. (Vlasov ym., 2018, 12, 28.) Arvioinnin kohteena olevaa toimintaa verrataan kriteereihin, joiden perusteella tehdään päätelmiä toiminnan senhetkisestä tasosta (Virtanen, 2007, 37; Vlasov ym., 2018, 28).

Määriteltyjen kriteerien pohjalta kootaan erilaisia arviointityökaluja, joiden avulla varsinainen arviointi toteutetaan (Vlasov ym., 2018, 28). Niistä voidaan käyttää esimerkiksi nimitystä laadunarviointimalli (esim. Hujala & Fonsén, 2017; Vlasov ym., 2018) tai laadunhallintamalli (esim. Karvonen, 2010). Tutkimuksessani käytän käsitettä laadunarviointimalli. Mallit kohdentavat arvioinnin asioihin, jotka ovat kyseisen toiminnan, kuten varhaiskasvatuksen, kannalta oleellisia. Niiden avulla myös mahdollistuu toiminnan ja tulosten seuraaminen pidemmällä aikavälillä. (Karvonen, 2010, 9.) Koska mallit kertovat organisaation laadun nykytilasta, vahvuuksista ja kehittämiskohteista (Hujala & Fonsén, 2017, 309; Karvonen, 2010, 9), niiden avulla ”varmistetaan palvelujen korkea laatu ja sen jatkuva parantaminen” (Karvonen, 2010,

9). Varhaiskasvatuksen laadunarviointimenetelmien kehittäminen on lähtenyt liikkeelle Yhdysvalloista ja levinnyt sieltä ympäri maailmaa (Alila & Parrila, 2004, 48).

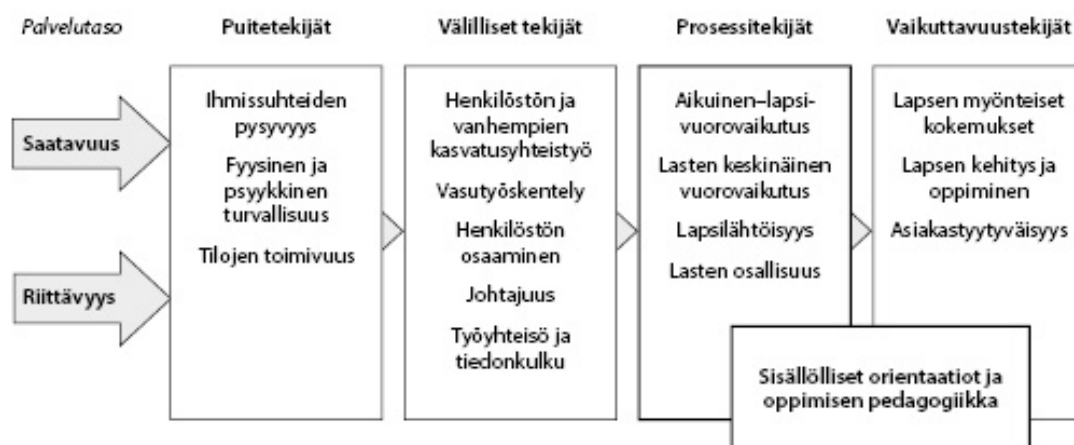
Karvin kyselyn tulosten mukaan laadunhallinnan ja arvioinnin käytännöt ovat vaihtelevia, erilaisten arviointimallien käyttö on kirjavaa ja menetelmät ovat hajanaisia. Kyselyyn vastanneet kertovat käyttävänsä itsearvioinnissa niin yleisiä laadunhallintamalleja, varhaiskasvatukseen kehitettyjä malleja kuin muita itsearvioinnin tapoja, kuten asiakas- ja työtyytyväisyyskyselyitä sekä palaute- ja kehityskeskusteluja. (Mikkola ym., 2017, 30, 32, 45.) Yleiset laadunhallintamallit on tarkoitettu ”kaiken tyyppisille organisaatioille” (Karvonen, 2010, 9), mutta ne eivät sovellu useinkaan suoraan varhaiskasvatuksen arviointiin, vaikkakin niiden on kuitenkin ”koettu täydentävän hyvin varhaiskasvatuksen omien arviointimenetelmien käyttöä” (Alila & Parrila, 2004, 69). On myös huomattava, että Karvin kyselyssä esiin tuodut mallit (ks. Mikkola ym., 2017, 76–81) on kehitetty ennen kuin varhaiskasvatuksen lainsäädäntö ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet uudistettiin (Mikkola ym., 2017, 76).

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 24 §) ei määritellä, kuinka arviointi tulee toteuttaa, vaan arviointimenetelmät ovat järjestäjän päätettävissä (Vlasov ym., 2018, 19). Kunnassa, johon tutkimukseni sijoittuu, käytetään laadun systemaattiseen arviointiin joka toinen vuosi toteutettavaa monitahoarviointia. Monitahoarviointi osallistaa arviointiprosessiin sen kannalta tarkoituksenmukaiset avainryhmät, jotka ovat organisaation toiminnan kannalta keskeisessä asemassa (Vartiainen, 2007, 152, 154). Varhaiskasvatuksessa sen avulla voidaan selvittää esimerkiksi lasten, huoltajien, henkilöstön ja hallinnon näkökulmia suhteessa arvioitavaan ilmiöön, minkä avulla saadaan mahdollisimman monipuolinen kuva arviointikohteesta. Monitahoarvioinnille on ominaista näkemys, jonka mukaan toiminta on tuloksellista silloin, kun se onnistuu täyttämään omien avainryhmiensä eli toimijatahojen tarpeet, minkä vuoksi valitut tahot saavat antaa arvionsa siitä, miten hyvin arvioitava kohde toimii ja miten sitä voitaisiin kehittää. Näiden tahojen tulisi arvioinnin lisäksi saada osallistua myös laadun määrittelyyn. (Hujala, ym., 1999, 69–70.) Kunnassa, johon tutkimukseni sijoittuu, monitahoarviointi tarkoittaa käytännössä sitä, että siihen osallistuvat varhaiskasvatuksen henkilöstö³, huoltajat ja lapset sekä varhaiskasvatuksen yhteistyökumppanit.

³ Kyseisessä kunnassa henkilöstöstä monitahoarviointiin vastaavat kaikki kunnallisten ja yksityisten päiväkotien johtajat ja työntekijät sekä perhepäivähoitajat. Tutkimuksessani henkilöstöllä viitataan siis näihin kaikkiin eri vastaajiin. Käsitettä työntekijät käytän silloin, kun on kyse päiväkotien lapsiryhmien työntekijöistä, sillä tällä käsitteellä tutkimukseeni osallistuneet johtajat viittasivat heihin.

Myös arvioinnin kohteet ovat järjestäjän päätettävissä (Mikkola ym., 2017, 45). Kunnassa käytössä oleva monitahoarviointi pohjautuu varhaiskasvatukseen kehitettyyn Hujalan ym. (1999) varhaiskasvatuksen laadunarviointimalliin (ent. päivähoidon laadunarviointimalli). Alkuperäinen malli (ks. Hujala-Huttunen, 1995, 72) ja siitä Oulun yliopiston Laadun arviointi päivähoitossa -projektissa (ks. Hujala ym., 1999) kehitetty Hujalan ym. malli (ks. Hujala ym., 1999, 80) rakentuu näkökulmiltaan neljän erilaisen laatutekijän varaan. Niitä ovat puitetekijät, välilliset tekijät, prosessitekijät ja vaikuttavuustekijät. Puitetekijät mittaavat edellytyksiä laadukaana varhaiskasvatuksen toteuttamiselle, välilliset tekijät ohjaavat varhaiskasvatuksen laatua välillisesti, prosessitekijät arvioivat kasvatustapausten toteutumista sekä lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutuksen laatua ja vaikuttavuustekijät tarkastelevat laatua käyttäjänäkökulmasta. Lisäksi mallissa arvioidaan palvelutasoa, joka koostuu palvelujen saatavuudesta ja riittävyydestä. Kukin laatutekijä jakautuu edelleen laatuksiteereihin ja varsinaisiin kysymyksiin, joiden avulla laatua mitataan. (Hujala & Fonsén, 2017, 317–319.)

Mallin uusimmassa päivitettyssä versiossa (ks. kuvio 1) on edellä kuvattujen laatutekijöiden lisäksi omana laatutekijänään sisällölliset orientaatiot ja oppimisen pedagogiikka (Hujala & Fonsén, 2017, 318). Päivitetty malli pohjautuu tuolloin voimassa olleeseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2005). Uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, nykyinen versio 2018) myötä mittarin päivitys on käynnistetty uudelleen, minkä myötä sisällölliset orientaatiot ja oppimisen pedagogiikka tullaan korvaamaan laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden termeillä. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2017, 66.)



Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen laadunarviointimallin uusin versio (Hujala & Fonsén, 2017, 317).

Mallin lukeminen alkaa palvelutasosta ja etenee vaikuttavuustekijöihin. Laatutekijöiden oletetaan olevan toisistaan riippuvaisia siten, että laadukkaiden vaikutusten (vaikuttavuustekijät) edellytyksenä on laadukas prosessi (prosessitekijät). Laadukas prosessi puolestaan ohjautuu välillisistä tekijöistä, mutta on viime kädessä puitetekijöiden säätelemä. Mallissa kuvattuja laatutekijöitä voidaan tarkastella erikseen, mutta yhdessä ne muodostavat kokonaisvaltaisen kehityksen laadun arvioinnille. (Hujala & Fonsén, 2017, 317–318.)

Kyseisen kunnan varhaiskasvatuksen hallinnossa keväällä 2018 harjoittelussa ollessani monitahoarviointi päivitettiin kuviossa 1 esitetyn mallin pohjalta, tosin siihen sisältyvät sisällölliset orientaatiot vaihdettiin uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä laaja-alaiseksi osaamiseksi. Näin ollen kunnan päivitetyn mallin laatutekijöitä ovat laadun palvelutaso, puitetekijät, välilliset tekijät, prosessitekijät, vaikuttavuustekijät sekä laaja-alainen osaaminen ja pedagogiikka. Mallin päivitystyöhön vaikutti tieto siitä, että Kansallinen koulutuksen arviointikeskus oli tuolloin laatimassa valtakunnallista laadunarviointimallia, johon sisältyisi laadun indikaattorit (julkaistu syksyllä 2018, ks. Vlasov ym., 2018). Tämä päivitys ei ehtinyt monitahoarvioinnin päivitykseen, joten päivitys päädyttiin kohdistamaan vain arviointikyselyn kysymyksiin eli laatukriteereihin. Laadun indikaattoreiden ja niiden pohjalta tehtävien laatukriteereiden päivitys jätettiin odottamaan tulevia valtakunnallisia indikaattoreita.

Kyselyn päivittämisen lisäksi päiväkoteihin suunniteltiin ohjeistus, jonka avulla monitahoarvioinnin tulokset käydään päiväkodeissa henkilökunnan kesken läpi syyskaudella. Ohjeistus ohjaa nostamaan tuloksista esiin sekä vahvuuksia että kehittämiskohteita. Kehittämiskohteet kirjataan kehittämissuunnitelmiksi päiväkodin vuosisuunnitelmaan⁴. Niitä arvioidaan kevätkaudella. Ohjeistuksen tarkoituksena on, että kaikki velvoitetaan käsittelemään monitahoarvioinnin tuloksia ja niistä nousevia kehittämishaasteita systemaattisesti. Systemaattinen arviointi luo pohjaa pitkäjänteiselle kehittämistyölle. Kehittämiskohteiden ollessa selvillä tehdään näkyväksi kunkin varhaiskasvatusyksikön tai ryhmän kehittämiskohteet ja voidaan luoda kehittämissuunnitelma ja rakentaa välineitä, joilla lähdetään tuottamaan toivottavaa laatua. (Hujala & Fonsén, 2017, 313, 325.)

⁴ Kunnassa on käytössä yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien sijaan Vuosisuunnitelma-malli, jossa yhdistyvät koko kaupunkiorganisaation suunnittelu- ja kehittämistoimintaan suunnatun Tasapainotettu tulokortti (BSC) -mallin näkökulmat, tulosalueen palvelustrategiat, varhaiskasvatussuunnitelma, yksiköiden omat painopistealueet sekä erilaiset arvioinnit.

Haasteellisen laadun arvioinnista tekee suomalaisen varhaiskasvatuksen erilaiset toimintamuodot, sillä ongelmallista on se, kuinka toisistaan poikkeavissa toimintamuodoissa voidaan saavuttaa yhtäläisesti varhaiskasvatuslain asettamat tavoitteet. Toistaiseksi tätä ongelmaa ei ole kyetty sen tiedostamisesta huolimatta ratkaisemaan. Arvioinnin toteuttamisen ratkaisu varhaiskasvatuksen eri toimintamuodoissa on varhaiskasvatuksen järjestäjällä. (Vlasov ym., 2018, 14.) Kunnassa, johon tutkimukseni sijoittuu, monitahoarvioinnin kysely on samanlainen riippumatta siitä, onko kyseessä päiväkotia, perhepäivähoito vai leikkikerho. Henkilöstö ja huoltajat vastaavat samaan kyselyyn, tosin henkilöstölle on siinä myös lisäkysymyksiä. Kysymykset ovat valmiita väittämiä, mutta tilaa on myös vapaille kommenteille. Lapsista vastaavat vuosittain vaihtuva ikäryhmä, viime arvioinnissa kyselyyn vastasivat viisivuotiaat. Lasten kysely on erilainen kuin henkilöstön ja huoltajien. Se toteutetaan haastatteluna, jossa on sekä valmiita väittämiä että tilaa lapsen omille kommenteille. Lisäksi varhaiskasvatuksen yhteistyökumppaneille on oma kysely, jossa on valmiita väittämiä ja tilaa vapaille kommenteille.

Varhaiskasvatuslain (540/2018, 24 §) mukaan toteutettujen arviointien keskeiset tulokset tulee julkistaa. Kyseisessä kunnassa monitahoarvioinnin tulokset annetaan tiedoksi sivistyslautakunnalle ja niitä käsitellään päiväkodin johtajien kesäpäivillä. Varhaiskasvatusyksiköille annetaan oman yksikön tulokset, joita käsitellään yksikössä päiväkodin johtajan johdolla. Tuloksista julkaistaan yleinen mediatiedote, jonka lisäksi yksikkökohtaiset tulokset ovat huoltajien nähtävillä varhaiskasvatusyksiköissä.

4 Tutkimuksen toteutus

Olen toteuttanut tutkimukseni kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, 152). Sillä ei kuitenkaan pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan sen sijaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on muun muassa kuvata tai tulkita jotain ilmiötä (Lichtman, 2013, 193; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98) antamalla sille teoreettisesti mielekäs tulkinta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Tutkimuksellani kuvaan varhaiskasvatuksen laadun arviointia sekä monitahoarviointia laadunarviointimallina päiväkodin johtajien näkökulmasta tulkitsemalla heidän käsityksiään teemahaastattelun avulla kerätystä aineistosta. Tulkitsemalla heidän käsityksiään teorian avulla vertaamalla aineistosta esiin nousevia käsityksiä aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni toteuttamista tutkimusmetodin, aineiston keräämisen sekä aineiston analyysin kautta.

4.1 Fenomenografia tutkimusmetodina

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 9) kuvaavat laadullista tutkimusta sateenvarjokäsittteenä, jonka alle sijoittuu useita hyvin erilaatuisia laadullisia tutkimuksia. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005, 153) ovat luetelleet teoksessaan 43 kvalitatiivisen tutkimuksen lajia. Eri tutkimuslajeista on hyväksyttävä sellainen metodi, jota pystytään soveltamaan tutkijan omaan tutkimukseen ja jonka valintaa pystytään perustelemaan (Huusko & Paloniemi, 2006, 162). Tutkimukseeni tutkimusmetodiksi soveltui parhaiten käsityksiä tutkiva fenomenografia, sillä tavoitteeni on tutkimukseni avulla kuvata päiväkodin johtajien *käsityksiä* varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista ja monitahoarvioinnista laadunarviointimallina.

Fenomenografia (phenomenography) on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaisia ilmiöitä koskevat käsitykset ja erilaiset tavat ymmärtää niitä (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–163; Marton, 1988, 144; Rissanen, 2009, 35). Fenomenografista tutkimusta käytetään yleensä kasvatustieteen parissa (Häkkinen, 1996, 16) ja se on alun perin suunniteltu vastaamaan kysymyksiin ajattelusta ja oppimisesta (Marton, 1988, 141). Sen kehittäjänä pidetään Göteborgin yliopiston professori Ference Martonia yhdessä tutkimusryhmänsä kanssa (Ahonen, 1994, 115; Häkkinen, 1996, 5; Marton 1988, 141; Niikko, 2003, 10). Marton ja hänen tutkimusryhmänsä tutkivat tuolloin opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta ja näiden tutkimusten myötä fenomenografia-termin katsotaan otetun käyttöön 1980-luvun alkupuolella (Ahonen, 1994, 115; Niikko, 2003, 10).

Fenomenografian tutkimusfilosofiset juuret ovat Piagetin tutkimuksissa, hahmopsykologiassa, neuvostoliittolaisessa tutkimustraditiossa ja fenomenologiassa (Niikko, 2003, 8-9, 12; Häkkinen, 1996, 6-12). Fenomenografia kuitenkin eroaa näistä tutkimusperinteistä (ks. Niikko, 2003, 8-10). Etymologisesti termi fenomenografia tarkoittaa sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin, sillä sanana se juontuu kreikankielen sanoista ”faneimon” eli ”ilmiö” ja ”graphein” eli ”kuvata” (Niikko, 2003, 8). Sananmukaisesti fenomenografia siis tarkoittaa ”ilmiöiden kuvaamista” (Ahonen, 1994, 117; Metsämuuronen, 2001, 22). Tutkimuksessani kuvattu ilmiö koskee päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista ja monitahoarvioinnista laadunarviointimallina.

Fenomenografiassa tutkimuskohteena ovat siis käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Fenomenografiassa käsitys voidaan ymmärtää muun muassa perustavaa laatua olevana ymmärtämisenä tai näkemyksenä jostakin (Niikko, 2003, 25), konstruktiona, jonka varassa ihminen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota (Ahonen, 1994, 117) tai yksilön abstraktina tapana liittää itsensä ympäröivään maailmaan (Häkkinen, 1996, 24). Käsitys voidaan ymmärtää myös merkityksenantoprosesseina, joille annetaan mielpidettä syvempi ja laajempi merkitys (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Lisäksi Marton (1981, 196) määrittelee käsittämisen yksilönsä itsensä ymmärtämäksi tavaksi olla suhteessa maailmaan. Tutkimuksessani ymmärrän käsityksen Niikon (2003) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) kuvauksen kautta: käsitys kuvaa niitä merkityksiä ja näkemyksiä, joiden avulla päiväkodin johtajat ymmärtävät laadun arvioinnin ja monitahoarvioinnin laadunarviointimallina osana varhaiskasvatusta.

Käsitän tutkimusjoukkoni käsitysten tutkimukseni aiheesta rakentuvan heidän henkilökohtaisten käsitystensä, kokemustensa ja tietonsa lisäksi myös kyseisen kunnan laadun arvioinnin tapojen ja kunnassa käytössä olevan laadunarviointimallin kautta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ihmisen nähdään olevan tietoinen olento, joka rakentaa tietoisesti itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa ilmaista nämä tietoiset käsityksensä kielellisesti (Ahonen, 1994, 121–122). Kieltä siis pidetään fenomenografiassa ajattelun ja käsitysten muodostamisen sekä niiden ilmaisemisen välineenä (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Fenomenografia näkee ihmisen rationaalisena olentona, joka muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä (Ahonen, 1994, 116). Ihmisten aikaisempia tietoja ja kokemuksia pidetään näin ollen käsitysten rakennusperustana ja käsitysten muodostamista pidetään konstruktiivisena toimintana, sillä uusien käsitysten nähdään muodostuvan aina entisten käsitysten pohjalta (Häkkinen, 1996, 23).

Fenomenografian tarkoituksena on kuvata todellisuutta sellaisena, kuin tietty joukko ihmisiä kokee, ymmärtää ja käsittää sen. Pyrkimyksenä on kuvata, kuinka kyseessä oleva ilmiö koetaan ja minkä laatuista nämä kokemukset ovat. (Niikko, 2003, 15–16, 20.) Ihmisten käsitykset voivat olla hyvin erilaisia samasta ilmiöstä (Metsämuuronen, 2001, 22), sillä käsitykset ovat kontekstisidonnaisia (Häkkinen, 1996, 24) ja niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen (Ahonen, 1994, 114). Tämän myötä tausta-ajatuksena fenomenografiassa on, että ihmiset antavat erilaisia sisältöjä ilmiöille ja kokevat, käsittävät ja ymmärtävät samoja asioita eri tavoin. Näin ollen fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkittavien kokemusten variaatioista, eli siinä pyritään erottamaan erilaisia malleja ja eroja tavassa, jolla tietty ryhmä käsittää tai ymmärtää jonkin ilmiön. (Niikko, 2003, 20, 26–27.)

Näin ollen fenomenografiassa tutkimuksen kohteena ovat teoreettisesti ajatellen kaikki mahdolliset tarkasteltavassa ilmiössä yhdistyvät erilaiset tavat kokea, käsittää ja käsitteellistää kyseistä ilmiötä. Todellisuudessa on kuitenkin ymmärrettävä, että tietyn ryhmän käsittämisen tavat ovat aina vain osa kaikista mahdollisista käsittämisen tavoista. (Marton, 1981, 196.) Tämän tiedostan myös omassa tutkimuksessani. Tutkimusjoukkoni on hyvin pieni (6 päiväkodin johtajaa), he ovat kaikki saman ammattiryhmän edustajia, he työskentelevät samalla paikkakunnalla ja heillä kaikilla on käytössään tietty varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli, mutta myös omat päiväkotikohtaiset tapansa arvioida laatua. Tutkimuksellani voin siis tavoittaa vain pienen osan kaikista mahdollisista käsittämisen tapojen variaatioista.

Vaikka fenomenografiassa tutkitaan käsitteiden variaatioita, tavoitteena ei ole kuitenkaan selvittää, miksi ihmisillä on juuri tietynlaisia ja erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Sen sijaan tavoitteena on kuvata erilaisia ja yhteisiä käsityksiä niiden omista lähtökohdista käsin. Nämä käsitykset esitellään tyypillisesti kuvauskategorioiden avulla. (Häkkinen, 1996, 25; Niikko, 2003, 27–28.) Tarkoituksena ei ole myöskään tuottaa yksilötason kuvauksia, vaan käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Fenomenografian peruslähtökohtana on siis pyrkimys systemaattiseen kuvaukseen yli yksilöiden. (Huusko & Paloniemi, 2006, 165.) Myös tutkimuksessani kokoon päiväkodin johtajien erilaiset käsitykset yhteen. En erottele heidän käsityksiään toisistaan, vaan luon käsityksistä yhteisen kuvauksen siitä, miten eri tavoin varhaiskasvatuksen laadun arviointia ja monitahoarviointia laadunarviointimallina käsitetään heidän joukossaan. Poikkeuksena ovat kuitenkin sellaiset käsitykset, joita tuo esiin ainoastaan yksi haastateltavista. Tällaisessa tapauksessa kerron, että ainoastaan yksi johtajista käsittää ilmiötä tietyllä tavalla. Kerron myös, jos osa johtajista on käsittänyt jotain asiaa eri tavalla kuin osa johtajista. Tämän avulla tuon esiin heidän käsitystensä variaatioita.

Fenomenografiassa tutkija pyrkii kuvaamaan toisen yksilön näkemyksiä (Marton, 1988, 146). Tällöin on kyse toisen asteen näkökulmasta, eli toisen ihmisen tavasta kokea jotain sekä toisen ihmisen ajatuksista ja kokemuksista ympäröivästä maailmasta (Marton, 1981, 178; Niikko, 2003, 24). Tutkija ei siis yritä kuvailla asioita niin kuin ne ovat, eikä tarkoitus ole myöskään keskustella, voiko asioita kuvata tietynlaisesti. Sen sijaan tutkijan pyrkimyksenä on luonnehtia, miten asiat näyttäytyvät muille ihmisille. (Marton, 1988, 146.) Tutkimuksen kohteena eivät näin ollen ole tieteelliset totuudet, vaan ihmisten arkiajattelu (Häkkinen, 1996, 5). Toisen asteen näkökulmaan ja sen haasteisiin palaan tarkemmin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta tarkastellessani (ks. luku 7.2).

4.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistona ovat erilaiset kirjalliseen muotoon muokatut aineistot, kuten avoimet tai teemoittain etenevät yksilöhaastattelut, ryhmähaastattelut, kirjoitelmat, dokumentit, kyselyt ja näiden yhdistelmät. On myös mahdollista käyttää havainnointia ja piirroksia. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163–164.) Näistä aineistonkeruumenetelmistä fenomenografiassa yleisin on haastattelu (Marton, 1988, 154). Fenomenografisen haastattelun tarkoituksena on kuvata haastateltavan suhdetta hänen omaan kokemukseensa ilmiöstä ja sen tavoitteena on ymmärtää se näkemys, jonka haastateltava antaa tästä ilmiöstä. Muodoltaan fenomenografinen haastatteluprosessi on dialoginen ja reflektiivinen. (Niikko, 2003, 31–32.)

Myös tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä on haastattelu. Haastattelun etu on muun muassa sen joustavuus, sillä haastattelun aikana haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, tarkentaa ja oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoa ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 34; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85). Tämä on tärkeää fenomenografisessa haastattelussa, sillä tutkijalla tulisi olla mahdollisuus esittää täydentäviä kysymyksiä, jos haastateltavan antamat kuvaukset ovat epäselviä tai tutkija ei ymmärrä sitä merkitystä, jonka haastateltava antaa ilmiölle (Niikko, 2003, 32). Tutkimukseeni valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi juuri sen joustavuuden vuoksi. Tutkijana koen, että esimerkiksi kyselylomakkeen vaarana olisi ollut lyhyet, mahdollisesti epäselvät ja pinta-puoliset vastaukset, jotka olisivat synnyttäneet lisäkysymyksiä aiheesta. Haastattelun aikana lisäkysymysten tekeminen on mahdollista. Koen haastattelun olevankin etu myös haastateltavien kannalta: myös heillä on mahdollisuus esimerkiksi esittää tarkentavia kysymyksiä, jos he

eivät ymmärrä, mitä kysymyksellä tarkoitetaan. Lisäksi koen haastattelun mahdollistaneen sen, että sain tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolisen aineiston.

Fenomenografisessa haastattelussa kysymysten muodon tulisi olla mahdollisimman avoimia (Marton, 1988, 154). Kysymyksenasettelun avoimuus on keskeisintä fenomenografisessa aineistonkeruussa, jotta haastateltavat voivat vastata kysymyksiin haluamallaan laajuudella ja jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Marton, 1988, 154). Näin ollen fenomenografisessa aineistonkeruussa haastattelu on muodoltaan avoin haastattelu tai teemahaastattelu. Haastattelua ei siis strukturoida etukäteen valmiiksi yhteisiksi kysymyksiksi tai kysymyssarjoiksi, vaan keskustelun runko sisältää etukäteen vain tutkimusongelmiin liittyvät perusteemat ja mahdollisesti muutaman jäsentävän kysymyksen. (Ahonen, 1994, 136, 138.) Tutkimukseeni valitsin haastattelutypiksi teemahaastattelun, sillä kokematomana haastattelijana koin tarvitsevani jonkin rungon, jonka mukaan haastattelu etenee.

Puolistrukturoidussa haastattelussa eli teemahaastattelussa haastattelu etenee jokaisen haastateltavan kanssa tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 48; Lichtman, 2013, 191; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87). Näin ollen haastattelun yleinen struktuuri on kaikille sama, mutta haastattelija voi vaihdella kysymysten muotoa ja osittain sisältöä tilanteen, haastateltavan ja keskustelun kulun mukaan (Ahonen, 1994, 138; Lichtman, 2013, 191). Tämä on tärkeää fenomenografisessa haastattelussa, jossa haastatteluprosessin tulisi edetä haastateltavan vastausten suunnassa, ja tutkijan tulisi antaa tutkittaville vapautta ja väljyyttä kuvata kokemuksiaan ja reflektoida niitä (Niikko, 2003, 32). Tutkimukseni haastattelurunko (ks. liite 1) sisälsi neljä teemaa, joissa tarkentavia teemoja oli kolmesta kahdeksaan. Testasin alkuperäistä haastattelurunkoani tekemällä yhden pilottihaastattelun helmikuussa 2018 osana kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssia. Tällöin haastattelurunkoni muodostui laadun arvioinnin ja monitahoarvioinnin lisäksi laatujohtamisen ympärille. Pilottihaastattelun myötä huomasin, että haluan tutkimuksessani keskittyä ainoastaan laadun arvioinnin ja monitahoarvioinnin teemoihin. Laatujohtaminen näiden teemojen lisäksi tuntui liian laajalta pro gradu -tutkielman aiheeksi, joten jätin sen tutkimuksestani pois ja muokkasin haastattelurungon uudestaan uusien tutkimuskysymysteni mukaiseksi.

Tutkimukseni aineisto on siis kerätty teemahaastattelun avulla haastatteleamalla saman kunnan kuutta kunnallista päiväkodin johtajaa. Tutkimusjoukkoni valintaa perustelen sillä, että yksikötason arviointi on keskeinen osa varhaiskasvatuksen johtamista ja kehittämistä, ja yksikötason arvioinnissa korostuu päiväkodin johtajan merkitys varhaiskasvatuksen kokonaisuuden

arvioinnin ja kehittämisen tavoitteellisessa ja suunnitelmallisessa johtamisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 28, 61). Viime kädessä päiväkodin johtaja on vastuussa siitä, että päiväkodin toiminnassa toteutetaan laadukkaasti varhaiskasvatuslain velvoitteen mukaisesti varhaiskasvatussuunnitelmaa ja että jokaisen lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen toteutuu (Heinonen ym., 2016, 73). Käsityksissäni varhaiskasvatuksen laatu toteutuu siellä, missä varhaiskasvatusta järjestetään ja toteutetaan. Laadun systemaattinen arviointi ja kehittäminen vaatii puolestaan arviointi- ja kehittämisprosessin johtamista. Tämän vuoksi koen tärkeäksi tutkia juuri päiväkodin johtajien käsityksiä.

Ennen haastattelupyynnöjen lähettämistä hain tutkimuslupaa tutkimukseni kohteena olevan kunnan varhaiskasvatuksen tulosalueen johtajalta. Tutkimukseni lähtökohtana oli siihen osallistuvien vapaaehtoisuus, joka perustui sille, että he ovat saaneet tarpeeksi tietoa tutkimuksesta (ks. esim. Brinkmann & Kvale, 2015, 93; Kuula, 2011, 61). Niinpä tutkimuslupan saatuani lähetin yhteensä 11 kunnallisen päiväkodin johtajalle sähköpostilla haastattelupyynnön (ks. liite 2), joka sisälsi perustiedot tutkimuksesta ja sen toteuttajasta sekä kertoi haastatteluaineistojen käyttötarkoituksen ja sen, mitä tutkimukseen osallistuminen vaatii (ks. esim. Brinkmann & Kvale, 2015, 93; Kuula, 2011, 61). Osalle johtajista myös soitin, koska en saanut heiltä sähköpostin kautta vastausta. Tavoitteeni haastateltavien lukumäärälle oli kuusi haastateltavaa, ja tämä tavoite myös toteutui. Osa johtajista ei siis halunnut tai ehtinyt osallistua tutkimukseeni, mikä oli heille sallittua vapaaehtoisuuden turvin. Johtajat valikoituivat muuten satunnaisesti, mutta jätin haastattelupyynnöjen ulkopuolelle sellaiset johtajat, jotka tunsin kyseisestä kunnasta hyvin. Halusin olla haastattelutilanteessa mahdollisimman ennakkoluuloton, enkä halunnut ennakkokäsitysteni tutkittavista vaikuttaa siihen, miten ohjaan haastattelua ja analysoin aineistoa.

Toteutin haastattelut vuoden 2018 elokuussa ja lokakuussa. Haastattelu-aikaan laadun arviointi, sen tulokset sekä tulosten käsittely ja hyödyntäminen olivat ajankohtainen aihe päiväkodeissa, sillä keväällä tehdyn monitahoarvioinnin tulokset olivat tuolloin päiväkotien käytössä. Kaikki haastattelut toteutettiin johtajien työpaikoilla, joko johtajan työhuoneessa tai tyhjässä lapsiryhmän tilassa. Lupaus tutkimusaineiston käyttötavasta, käyttäjästä, käyttöajasta ja säilyttämisestä täytyy antaa tutkittaville silloin, kun tehdään sopimusta tutkimukseen osallistumisesta (Kuula, 2011, 64). Ennen haastattelua pyysin johtajilta kirjallisen suostumuksen tutkimuslupalomakkeelle (ks. liite 3). Lomakkeessa vakuutin, että haastateltavien anonymiteetti säilyy, aineisto on vain minun käytettävissäni ja että aineistoa käytetään vain tähän tutkimukseen ja se hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Äänitin haastattelut tablettitietokoneelle ja puhelimelle asennettuun ääninauhurisovellukseen. Mahdollisten häiriötekijöiden varalta ennen haastattelun aloittamista sovin jokaisen johtajan kanssa, että häiriötekijän sattuessa haastattelu keskeytettäisiin niiden ajaksi ja ääninauhuri laitettaisiin kiinni. Näin kävi kahden haastattelun aikana. Haastattelut etenivät kunkin haastateltavan kanssa haastattelurunkojen teemojen kautta. Haastattelujen edetessä huomasin, että taitoni haastattelijani kehittyivät. Ensimmäisissä haastatteluissa ohjasin haastattelua enemmän teemojen mukaisessa järjestyksessä, mutta viimeisissä haastatteluissa osasin antaa paremmin tilaa haastateltavien kertomalle, minkä myötä haastattelut etenivät haastattelurungon aiheiden kautta, mutta vapaammassa järjestyksessä.

Haastattelut olivat pituudeltaan 27–41 minuuttia. Haastattelujen jälkeen aineistot litteroidaan eli muutetaan tekstiksi (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 427). Litteroinnit muodostavat analysoitavan tutkimusaineiston (Marton, 1988, 154; Ruusuvuori & Nikander, 2017, 427). Tutkimuksen haastattelumateriaalit litteroin tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmaan (Microsoft Office Word). Litteroin haastattelut sanasta sanaan, mutta en kuitenkaan merkinnyt litterointiaineistoon esimerkiksi puheen taukoja ja äänenpainoja (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme, 2008, 140), sillä keskityn tässä tutkimuksessa puheen sisältöön, en sen tuottamisen tapaan (ks. esim. Ruusuvuori & Nikander, 2017, 427). Yhteensä litteroitua aineistoa muodostui 62 sivua Times new roman -fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

4.3 Fenomenografinen aineiston analyysi

Fenomenografinen tutkimus toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta, eli tutkimus on lähestymistavaltaan aineistolähtöinen. Aineistolähtöisyys tarkoittaa, että teoriaa ei käytetä luokittelurunkona, eikä sitä käytetä aineiston olettamusten testaamiseen. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Analyysikategorioita ei siis ole määritelty etukäteen, vaan ne muodostuvat analyysin aikana (Marton, 1988, 155). Teorian merkitys ja teoreettinen perehtyneisyys tulee kuitenkin esille tutkijan välttämättömällä perehtymisellä aihetta käsittelevään aikaisempaan tutkimukseen (Ahonen, 1994, 123), jolloin tutkija pystyy suuntaamaan ja toteuttamaan aineiston hankintaa, vaikka varsinainen teorianmuodostus tapahtuu tutkimuksen aikana (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Näin ollen myös tutkimuksessani analysoin aineistoani aineistolähtöisesti. En siis pyrkinyt esimerkiksi luokittelemaan tutkimustuloksia jonkin aikaisemman teorian mukaan. Tutkimustuloksia esitellessäni käytän teoriaa kuitenkin analyysin tukena vertaamalla tutkimustuloksiani aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen.

Fenomenografiassa aineistoa käsitellään kokonaisuutena, jolloin tutkittavan ilmiön osien luonne riippuu kokonaisuudesta (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Aineiston analyysissä ei siis keskitytä haastateltaviin yksittäisinä tapauksina (Häkkinen, 1996, 39), vaan heidän tuottamiin ilmauksiin. Näin ollen rajat tutkittavien välillä hylätään ja kiinnostuksen kohteena ovat aineistosta esiin nousevat merkitykset. Nämä merkitykset hahmotetaan ilmauksista, eikä ole väliä, ovatko ne peräisin samalta tutkittavalta vai eivät. (Niikko, 2003, 33.) Aineistoa analysoidessani muodostin tämän lähtökohdan mukaan johtajien erilaisten käsitysten pohjalta yhteisen kokonaisuuden, joka kuvaa varhaiskasvatuksen laadun arviointia erilaisista näkökulmista. Analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät tutkittavan ilmiön ja käsitysten suhdetta. Näiden erojen avulla aineistosta muodostetaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat eri tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Myös tutkimuksessani kokosin analyysin perusteella kuvauskategorioita, jotka kuvaavat päiväkodin johtajien käsityksistä nousseita erilaisia tapoja käsittää varhaiskasvatuksen laadun arviointia ja monitahoarviointia laadunarviointimallina.

Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain, jossa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla tasolla. Jokaisella analyysin vaiheella on merkitys ja vaikutus seuraavaan vaiheeseen. (Huusko & Paloniemi, 2006, Tutkimukseni aineiston analyysiin käytin Niikon (2003) osittain Uljensia (ks. Uljens, 1991) mukailevaa fenomenografisen tutkimuksen nelivaiheista analyysimallia. Niikko (2003, 47) tosin toteaa, että vaikka fenomenografisen analyysin suorittamiseksi on mahdollista esittää ohjeita, ei ole kuitenkaan olemassa mitään tiettyä spesifiä menettelytapaa, vaan lähtökohtana on aineisto. Tutkimukseni aineiston analyysissä huomasin eri analyysivaiheiden limittyvän toistensa kanssa, ja välillä jouduin palaamaan analyysissäni taaksepäin. Etenin siis Niikon kuvaamien vaiheiden mukaisesti, mutta saatoin jonkin vaiheen analyysia tehdessäni palata analyysien vaiheissa taaksepäin. Muokkasin esimerkiksi teemoitteluvaiheessa (toinen vaihe) syntyneitä teemoja uudelleen kategorisointivaiheessa (kolmas vaihe) syntyneiden kategorioiden mukaan.

Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään merkitysyksiköitä (Huusko & Paloniemi, 2006, 166–167). Tässä vaiheessa aineisto luetaan huolella monta kertaa läpi. Tarkoituksena on löytää tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia. (Niikko, 2003, 22; Uljens, 1991 90.) Tärkeät ilmaisut voivat olla esimerkiksi sanoja, lauseita tai tekstin kappaleita. Valitut ilmaukset muodostavat perustan seuraavalle analyysivaiheelle.

(Niikko, 2003, 33.) Aloitin tutkimusaineistoni analyysin lukemalla aineiston ensin useaan kertaan huolellisesti läpi. Lukukerroilla alleviivasin aineistosta tutkimuskysymyksieni kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Näin ollen jätin aineistosta pois sellaisia ilmauksia, jotka eivät määritelleet varhaiskasvatuksen laadun arviointia tai monitahoarviointia. Esimerkiksi ilmaisu ”*Se [vanhempainyhdistys] kokoontu varmaan neljä kertaa talven aikana plus sitten tapahtumat, joita oli neljä. Mutta ne tapahtumat mitä aina oli, niin niistä puolet pistettiin niinku semmosen toisen tapahtuman yhteyteen.*” jäi analyysin ulkopuolelle. Ilmaus ei ollut keskeinen tutkimuskysymysteni kannalta, vaan oli esimerkki vanhempainyhdistyksen toiminnasta. Analyysin ulkopuolelle jääviä ilmauksia ei kuitenkaan ollut kovin montaa.

Aineistostani esiin nousseet merkitykselliset ilmaukset olivat tyypillisimmin pituudeltaan virkkeen tai kahden mittaisia. Välillä virkkeestä kuitenkin löytyi useampi kuin yksi käsitys, minkä vuoksi jaoin sen useampaan merkitykselliseen ilmaukseen. Esimerkiksi virke ”*Sen kartottamista mikä on meidän nykyinen tilanne, millä tavalla me tehdään asioita ja millä tavalla me voidaan sitä siinä kehittää.*” jakautui käsityksiin laadun arvioinnin merkityksestä nykyisen tilanteen arviointina ja kehittämiskohteiden määrittelynä. Osa ilmauksista oli myös vain parin sanan mittaisia. Esimerkiksi ilmaus ”*Tosi tärkeä.*” vastasi minun haastattelijana esittämään kysymykseen varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden roolista laadun arvioinnissa.

Analyysin toisessa vaiheessa muodostuneet merkitysyksiköt lajitellaan ja ryhmitellään teemoiksi tai merkitysryhmiksi (Huusko & Paloniemi, 2006, 168; Niikko, 2003, 34; Uljens, 1991, 91). Tämä suoritetaan vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa. Tarkoituksena on löytää ilmauksien joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä harvinaisuuksia ja rajatapauksia. (Niikko, 2003, 34.) Lajittelin analyysiprosessin ensimmäisessä vaiheessa löytämäni merkitykselliset ilmaukset teemoittain. Etsin samankaltaisille ilmauksille yhdistävää tekijää, minkä myötä ne muodostivat yhteisen teeman. Esimerkiksi ilmaukset ”*No arvioinnin merkityshän on kuitenkin sillä lailla, jos mietitään kehittämistä, niin miten sinä voit kehittää, jos et sinä arvioi.*” ja ”*Elikkä jos me ei koskaan katota taaksepäin mitä me on tehty, ei me myöskään eteenpäin osata kattoo.*” muodostivat muiden samankaltaisten ilmausten kanssa teeman *Ilman arviointia ei voi kehittää eikä tehdä muutoksia.*

Teemoittelun aikana kävi ilmi, että muutama ilmauksista oli niin kutsuttuja harvinaisuuksia. Osa johtajista siis toi esiin sellaisia käsityksiä, joita muut johtajat eivät tuoneet esiin. Esimerkiksi käsityksen työntekijöiden työhyvinvoinnin merkityksestä laadun arvioinnille toi esiin vain

yksi johtajista. Näin ollen teema *Työntekijöiden työhyvinvointi* koostuu yhden haastateltavan ilmauksista, jotka voidaan määritellä harvinaisuuksiksi. Teemoittelun aikana aineistosta nousi esiin myös rajatapauksia, eli ilmauksia, jotka olisivat käyneet useamman eri teeman alle. Esimerkiksi ilmaus ”*Ja siinä on sitten johtajan tehtävä jotakin, että saapi henkilöstön innostumaan ja kiinnostummaan asioista.*” olisi liittynyt sekä teemaan *Työntekijöiden asenne ja sitoutuminen* että *Päiväkodin johtaja*. Sijoitin ilmauksen lopulta teeman *Päiväkodin johtaja* alle, sillä se kuvasi enemmän johtajan asenteen ja esimerkin merkitystä, jolla on kuitenkin vaikutusta työntekijöiden asenteeseen ja sitoutumiseen. Kaiken kaikkiaan analyysiprosessissani teemoja muodostui yhteensä 53 kappaletta.

Kolmannessa vaiheessa määritetään edellisessä vaiheessa muodostuneista teemoista kategoriat (Niikko, 2003, 36; Uljens, 1991, 91). Ne muodostavat alatasen kategorioiden joukon (Niikko, 2003, 36). Tässä vaiheessa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla (Huusko & Paloniemi, 2006, 168). Yksittäisen kategorian tulisi olla selkeässä suhteessa ilmiöön niin, että se kertoo jotain erilaista tavasta kokea ilmiö. Kategorioiden rajat tulisi määritellä sisällön perusteella niin, etteivät eri kategoriat mene limittäin toistensa kanssa. (Niikko, 2003, 36.) Analyysiprosessin teemoitteluvaiheen jälkeen lajittelin teemat erilaisiin kategorioihin. Etsin samankaltaisille teemoille yhdistävää tekijää, joka voisi kuvata kaikkia näitä teemoja. Esimerkiksi teemat *Laadusta puhuminen*, *Palaute*, *Reflektointi* ja *Dokumentointi* muodostivat yhdessä kategorian *Laadun näkyväksi tekeminen*. Yhteensä kategorioita muodostui 12 kappaletta, ja niiden sisältämien teemojen määrä vaihtelee kahdesta kuuteen.

Analyysin neljännessä vaiheessa kategoriat yhdistetään kuvauskategorioiksi, jotka muodostavat ylätasen kategoriajoukon. Muodostuneet kuvauskategoriat sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet ja ne ovat abstrakteja konstruktioita. (Niikko, 2003, 36–37.) Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen päätulos (Marton, 1988, 146; Uljens, 1991, 91). Analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa lajittelin edellisessä vaiheessa muodostuneet kategoriat isompiin kuvauskategorioihin. Kuvauskategorioita muodostui yhteensä neljä: *Laadun arvioinnin toteuttaminen*, *Laadun arviointiin vaikuttavia tekijöitä*, *Monitahoarvioinnin merkitys osana laadun arvioita* sekä *Laadun arvioinnin kehittäminen*. Muodostuneet kuvauskategoriat kuvaavat niitä näkökulmia, joiden kautta päiväkodin johtajat käsittivät varhaiskasvatuksen laadun arviointia ja monitahoarviointia laadunarviointimallina. Ne sisältävät kahdesta neljään kategoriaa (ks. kuvio 2).

Laadun arvioinnin toteuttaminen	Laadun arviointiin vaikuttavia tekijöitä	Monitahoarvioinnin merkitys osana laadun arviointia	Laadun arvioinnin kehittäminen
<ul style="list-style-type: none"> •Miksi laatua arvioidaan •Laadun määrittely •Laadun arvioinnin tavat 	<ul style="list-style-type: none"> •Laadun näkyväksi tekeminen •Laadun arvioinnin mahdollistaminen •Työntekijöiden merkitys laadun arvioinnille •Laadun arvioinnin johtaminen 	<ul style="list-style-type: none"> •Pieni vastausprosentti vähentää tulosten luotettavuutta •Tulokset antavat tietoa työstä, mutta ne ovat myös epäselviä •Monitahoinen arviointi antaa tukea ja laajentaa arviointia 	<ul style="list-style-type: none"> •Monitahoarvioinnin lisäksi tarvitaan toisenlaista systemaattista arviointia •Monitahoarviointia uudistettava

Kuvio 2. Kuvauskategoriat ja kategoriat.

Kuviossa 2 kuvaan analyysiprosessini tuloksena syntyneet kuvauskategoriat sekä niiden sisältämät kategoriat. Kuvaan tutkimustulokseni (ks. luku 5) kuvauskategorioiden ja kategorioiden mukaisesti. Liitteestä 4 on nähtävissä kuvauskategorioiden ja kategorioiden lisäksi analyysiprosessissani muodostuneet teemat.

5 Tutkimustulokset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä päiväkodin johtajat liittävät varhaiskasvatuksen laadun arviointiin sekä monitahoarviointiin laadunarviointimallina. Tässä luvussa esittelen fenomenografisen analyysiprosessini (ks. luku 4.3) myötä nousseet tutkimustulokset ja vertaan niitä aikaisempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen. Tulokset jakautuvat analyysissä muodostuneiden kuvauskategorioihin ja kategorioiden mukaan (ks. kuvio 2). Neljä analyysissä muodostunutta kuvauskategoriaa ovat: *Laadun arvioinnin toteuttaminen*, *Laadun arviointiin vaikuttavia tekijöitä*, *Monitahoarvioinnin merkitys osana laadun arviointia* sekä *Laadun arvioinnin kehittäminen*.

Ihmisten yksityisyyttä tulee kunnioittaa niin, etteivät tutkittavat ole tunnistettavissa tutkimusteksteistä (Kuula, 2011, 64). Tämän olen varmistanut poistamalla aineistosta maininnat kunnan, päiväkotien sekä aineistossa nimellä mainittujen henkilöiden nimistä. Haastatteluun osallistuneet johtajat olen erotellut toisistaan koodein J1, J2, J3, J4, J5 ja J6 tarkoittaen niillä Johtaja1, Johtaja2, Johtaja3, Johtaja4, Johtaja5 ja Johtaja6. Heidän lainauksensa eli aineistokatkkelmat esittelen *kursiivilla* ja niiden ymmärtämisen lisäämiseksi olen lisännyt puuttuvia sanoja [haka-sulkuihin]. Kolmella viivalla (---) johtajien lainauksissa olen merkinnyt sen, jos olen jättänyt lainauksesta jotain välistä pois. Luettavuuden helpottamiseksi olen myös poistanut lainauksista täytesanoja, kuten ”ja, ja ja”.

5.1 Laadun arvioinnin toteuttaminen

Tässä kuvauskategoriassa tarkastelen johtajien käsityksiä laadun arvioinnin toteuttamisesta. Johtajien käsitykset laadun arvioinnin toteuttamisesta jakautuvat käsityksiin siitä, miksi laatua arvioidaan, miten laatua määritellään ja miten eri tavoin laatua arvioidaan. Muun muassa nämä ovat arvioinnin peruskysymyksiä, joita tulee esittää arviointia suunniteltaessa ja toteutettaessa (ks. esim. Brownen & Wildavsky, 1984, 206–217; Parrila & Fonsén, 2016a, 92–93).

5.1.1 Miksi laatua arvioidaan

Laadun arviointi koetaan johtajien kesken yksimielisesti merkitykselliseksi. Arvioinnin ja kehittämisen käsitetään olevan tärkeä osa työtä, kuten esimerkiksi J6 kuvaa: ”*Kyllähän sillä [laadun arvioinnilla] on merkitystä niinku kaikelle, kaikelle työn tekemiselle.*” Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 60) mukaan arviointi on tärkeä osa varhaiskasvatuksessa

toteutettavaa työtä, sillä arviointi tukee niin varhaiskasvatuslain kuin varhaiskasvatussuunnitelmien toteuttamista sekä varhaiskasvatuksen kehittämistä.

”Tää uus vasu [Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet], niin tuota, --- painottaa selkeesti sitä laadun arviointia. --- ja velvottaa meitä tekemään sitten laadun arviointeja ja sitä arviointia omasta työstä ylipäättään.” (J3) Johtajat, kuten J3, käsittävät laatua arvioitavan ensinnäkin sen vuoksi, että uusien varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä se on velvoittavaa. Niitä kuvataan normistoksi, jotka ovat työn takana ja taustalla, ja joita on noudettava. Johtajien käsityksissä ne määrittelevät työn toteuttamisen, ja laadun arviointi on yksi työn toteuttamisen tavoista. Lain velvoittavuuden lisäksi myös uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja on määräys, joka velvoittaa varhaiskasvatuksen järjestäjiä oikeudellisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 8). Sekä varhaiskasvatuslaki (540/2018, 24 §) että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (61–62) määräävät varhaiskasvatuksen arvioinnista, joten sitä on jokaisen varhaiskasvatuksen järjestäjän toteutettava.

”No arvioinnin merkityshän on kuitenkin sillä lailla, jos mietitään kehittämistä, niin miten sinä voit kehittää, jos et sinä arvioi. Että nehän kulkee ilman muuta käsi kädessä.” (J4)

”Jos me ei koskaan katota taaksepäin mitä me on tehty, ei me myöskään eteenpäin osata kattoo.” (J6)

”Että sähän et voi kehittää työtäs, jos et pysty arvioimaan sitä tämänhetkistä tilannetta, miten se niinku, mitenkä se sun työ, minkälaista tulosta se tavallaan tuottaa.” (J3)

Arvioinnilla ei ole mitään arvoa, jos arviointitietoa ei hyödynnetä (Virtanen, 2007, 202). Johtajat käsittävät arvioinnin hyödyntämisen ja samalla sen merkityksen kehittämisen kautta: ilman laadun arviointia laatua ei voi kehittää. Arvioinnin tavoitteena voidaankin todeta olevan toiminnan tukeminen ja kehittäminen. Toiminnan kehittäminen puolestaan tavoittelee parempaa ja tehokkaampaa tavoitteisiin pääsemistä. (Raivola, 2000, 65–67.) Kehittämistyön tarkoituksena on aina pyrkiä saamaan aikaan muutosta (Soukainen, 2016, 175). Aineistossa laadun arvioinnin käsitetään tuovan kehittämisen kautta myös muutosta, tai ainakin sen pitäisi tuoda muutosta, kuten J1 kuvaa: *”No merkitystähän sillä [laadun arvioinnilla] on vasta sillon, jos sitten ihan oikeesti sit niihin tartutaan ja niinku muutetaan sitä, sitä tapaa tehdä työtä.”* Kehittämisen käsitetään olevan muutos parempaan, minkä vuoksi se on tärkeää.

”Ja kyllähän se [laadun arviointi] antaa niinku jotain tulosta meille, mihin pitää sitten panostaa tulevaisuudessa.” (J1) Johtajat käsittävät laadun arvioinnin olevan yhteydessä myös tavoitteisiin. Arvioinnin käsitetään edesauttavan tavoitteiden määrittelyssä. Laadun arvioinnin avulla näkyväksi tuotavat päiväkotiyksikön tai yksittäisen ryhmän kehittämiskohteet ovat lähtökohta niille tavoitteille, joita toivotun laadun saamiseksi asetetaan (Hujala & Fonsén, 2017, 325). Tavoitteiden asettamisen lisäksi aineistossa arvioinnin käsitetään mahdollistavan myös jo asetettujen tavoitteiden arvioinnin: *”--- että ollaanko me niinku saavutettu jotakin sellasta, mitä me ollaan kirjattu sinne.”* (J6) Myös Soukainen (2015, 170) ja Raivola (2000, 66) korostavat, että nykytilan arviointi mahdollistaa tavoitteiden toteutumisen tarkastelun, mikä puolestaan edesauttaa tarkastelemaan, onko organisaation toiminta kehittymässä toivottuun suuntaan. Jos tavoitteet eivät tuota oikeanlaista tulosta, niitä tulee muuttaa (Hujala & Fonsén, 2017, 325).

”Mut kyllähän sitä on pakko vertailla sitten niinku vaikka [kyseisen kunnan] tasolla, vertailla vaikka valtakunnallisesti.” (J2) Johtajat käsittävät arvioinnin mahdollistavan myös laadun vertailun. Kunnan tasolla vertailua käsitetään tehtävän eri päiväkotien välillä ja valtakunnallisesti eri kuntien välillä. Vertailua kuvataan tehtävän myös edellisvuosien arviointitulosten välillä, niin yksikkökohtaisesti kuin kunnan yhteisten tulosten välillä. Myös Raivola (2000, 66) kertoo arvioinnin sisältävän vertailua aikaisempien ja uusien tulosten välillä, mutta myös vertailua tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välillä. Näin ollen mahdollistuu pidemmällä aikavälillä tapahtuva toiminnan ja tulosten seuraaminen (Karvonen, 2010, 9).

”Et kun tää kaikki kohdistuu lapseen ja lapsi on se meidän asiakas. --- Ja kaikki mitä me täällä tehhään, niin se on lapsen etu. Ja se on niinku se lähtökohta.” (J5) Varhaiskasvatuksen tärkeimmäksi asiakkaaksi määritellään lapsi, jonka edun mukaista varhaiskasvatuksen tulisi olla. Varhaiskasvatuslaki (549/2018, 4 §) säättää, että ensisijaisesti varhaiskasvatuksen suunnittelussa, järjestämisessä tai tuottamisessa ja siitä päätettäessä on huomioitava lapsen etu. Tämä säännös perustuu lapsen oikeuksien sopimukseen (ks. yleissopimus lapsen oikeuksista), jossa lapsen edun ensisijaisuus on yksi sopimuksen neljästä yleisperiaatteesta. Varhaiskasvatuslaki on yksi keskeisimmistä säädöksistä, joka vaikuttaa lapseen, minkä vuoksi laissa korostetaan lapsen edun ensisijaisuutta lain taustalla. (Heinonen ym., 2016, 165.) Johtajat käsittävät lapsen, lapsen edun toteutumisen ja lasten eteen tehtävän työn olevan myös laadun arvioinnin perimmäisenä kohteena ja syy sille, miksi laatua arvioidaan.

5.1.2 Laadun määrittely

”Niin se pitää myös miettiä, että mihinkä se niinku perustetaan se arviointi, että mikä se on se optimaalitila ja missä ollaan nyt.” (J4)

Laadun arviointi edellyttää, että arvioitavan asian ominaisuudet ja sille asetetut tavoitteet on määritelty (Vlasov ym., 2018, 27). Aineistossa johtajien käsityksistä laadun määrittelyksi nousevat laatukriteerien määrittely sekä nykyisen laadun määrittely. Johtajien mukaan ennen laadun arviointia on oltava yhtenäiset kriteerit, joiden perusteella arvioidaan nykyisen laadun tilaa. Heidän mukaansa ilman kriteereitä arviointi on vaikeaa, sillä muuten ei ole mitään, mihin nykyistä laatua verrataan ja peilataan. Kriteerit ovatkin niitä laadun määritelmiä, joihin arvioinnin kohteena olevaa toimintaa verrataan (Virtanen, 2007, 37; Vlasov ym., 2018, 28), sillä ne määrittävät toimintaa selkeästi ja käytäntöä kuvailevasti (Vlasov ym., 2018, 28).

”Sieltähän [varhaiskasvatuslaki ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet] ne nousee ne uudet työtavat, menetelmät, mitä pitää niinku tehdä.” (J2)

”Ja tuota varmaan se, koska päivät muuttuu, lapset muuttuu, koko päivä tulee uutta tutkimustietoo, niin ei ne kriteeritkään voi olla kokoa ajan samat. Ja vasua päivitetetään ja tarkennetaan.” (J4)

Pohjana laatukriteerien määrittelylle aineistosta nousevat varhaiskasvatuslaki, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä tutkimustieto. Laki ja perusteet ohjaavat muun muassa laadun arviointia välittämänsä informaation tai tavoitteiden asettamisen kautta. Uusin tutkimustieto puolestaan auttaa refleктоimaan aikaisempaa osaamista ja toimintaa sekä luomaan uusia toimintatapoja laadun kehittämiseksi. (Alila & Parrila, 2004, 12, 24.) Laatukriteerien määrittelyssä johtajien käsityksissä korostetaan myös niiden päivittämisen merkitystä. Kun laatukriteerejä määrittävät lähteet muuttuvat, myös kriteerien tulee muuttua.

Laatukriteerien määrittelyn lisäksi aineistosta nousee esiin myös nykyisen laadun määrittely. Nykyisen arvioinnin laatua J3 kuvaa näin: *”--- sen kartottamista, mikä on meidän nykyinen tilanne, millä tavalla me tehdään asioita ja millä tavalla me voidaan sitä siinä kehittää.”* Nykyisen laadun tason päättely on siis mahdollista vasta arvioinnin jälkeen (Raivola, 2000, 65). Johtajien käsitykset oman kuntansa ja Suomen tämänhetkisestä varhaiskasvatuksen laadusta vaihtelevat. Esimerkiksi J5 kokee sen hyväksi: *”Et mä oon niinku tämän työni puolesta niin ollut niissa koulutuksissa ja muissa, niin siellä mitä ollaan juteltu, juteltu missä kohti siellä ollaan*

menossa tämän vasunkin suhteen, niin meillähän on ihan niinkun kärkee, käressä ollaan [kyseisessä kunnassa] mun mielestä.” J2 puolestaan käsittää sen olevan epätasaista: ”No mulla on semmonen käsitys, että [laatu] vaihtelee hyvin paljon. Riippuen paikkakunnasta, riippuen talosta, riippuen ehkä talon sisällä ryhmästä.” ja J3 huonompaa kuin ajatellaan: ”Mutta kyllä mulla semmonen tuntuma on, että vaikka me silleen hehkutetaan tätä varhaiskasvatusta [kyseisessä kunnassa] ja Suomessa ylipäättään, että se on laadukasta, niin aina on kyllä varaa kehittää. Ja ehkä mä en ihan joka yhteydessä sitä laatu-sanaa kyllä käyttäs.” Johtajien käsitykset varhaiskasvatuksen laadusta siis vaihtelevat riippuen siitä, mistä näkökulmasta he laatua tarkastelevat. Muihin kuntiin verraten J5 käsittää oman kunnan laadun yleisesti hyvää, J2 kuvaa sen vaihtelevan yleisesti kuntien, päiväkotien ja ryhmien välillä ja J3 näkee niin oman kunnan kuin koko Suomen varhaiskasvatuksen laadussa olevan parantamisen varaa.

5.1.3 Laadun arvioinnin tavat

Soukainen (2015) tutkii väitöskirjatutkimuksessaan muun muassa sitä, millaisia kokemuksia päiväkodin esimiehillä ja työntekijöillä on heidän päiväkotiyksikössään toteutetusta laadun arvioinnista. Yhtenä näkökulmana tähän tutkittavat tuovat esille käsityksiään siitä, millä tavoin arviointia suoritetaan. Tulosten mukaan arvioinnin suoritustapoja ovat palaverit ja keskustelut, kehityskeskustelut, ryhmien tai tiimien arviointi, suunnittelu- ja kehittämispäivät, asiakaspalautteet, koko henkilöstön keskeinen arviointi, muiden tahojen antama palaute, itsearviointi sekä lapsen kehitykseen liittyvä arviointi. (Soukainen, 2015, 134.) Tässä tutkimuksessani aineistosta nousee esiin laadun arvioinnin tavoiksi arviointitiedon kerääminen, arjen arviointi, palaverit, erilliset suunnittelu- ja kehittämisillat ja -päivät sekä tiedostamaton arviointi.

”Mutta monitahoarvioinnithan on aina kahen vuoden välein, työyhteisön toimivuustutkimukset on aina parin vuoden välein ja ne on aina eri vuosina. --- No tavallaan muita mittareita-han ei ookkaan kuin nää kaks kaikille päiväkodeille.” (J1)

Arviointitiedon kerääminen vaatii erilaisten tapojen ja menetelmien käyttöä (Vlasov ym., 2018, 28). Arviointitietoa kerätään johtajien käsitysten mukaan ensinnäkin erilaisten arviointimallien ja niistä johdettujen mittareiden ja kyselyiden avulla. Monitahoarvioinnin lisäksi toisena kyselynä tuodaan esille henkilöstölle suunnattu työyhteisön toimivuuskysely. Henkilöstölle suunnattujen työtyytyväisyyskyselyjen tavoitteena on työolosuhteiden kehittäminen (Soukainen,

2016, 185), mutta samalla kyselyn tuloksilla pyritään vaikuttamaan laatukselyjen tapaan varhaiskasvatuksen laatuun. Työntekijöiden hyvinvointi on nimittäin yksi laatutekijä, ja huono työhyvinvointi voi toimia esteenä laadukkaiden tulosten aikaansaamiselle. (Puroila, 1998, 72.)

Mittareiden lisäksi johtajat käsittävät arviointitietoa saatavan huoltajilta päiväkotien omien asiakaskyselyiden avulla, päivittäisen suullisen palautteen kautta tuonti- ja hakutilanteissa sekä varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa syksyllä ja keväällä. Myös Soukainen (ks. 2015, 42) tuo väitöskirjassaan esiin näitä samoja tapoja arviointiedon keräämiseen. J3 tuo esiin myös palautelaatikon käytön: *”Ja sit meillä on joka ryhmässä palautelaatikko, jonne voi jättää nimetömänä vaikka sitä palautetta ja kommenttia tästä meidän toiminnasta ylipäättään.”* Huoltajilta saatava arviointitieto voidaan siis jakaa päivittäiseen arviointiin ja systemaattiseen arviointiin (Parrila & Fonsén, 2016a, 109).

”Ja sitten lapsiltahan tulee palaute, pyyätpä tai ei, niin sinä saat aina jonkunlaisen palautteen.” (J4) Huoltajien lisäksi palautetta käsitetään saatavan myös lapsilta. Välittömän palautteen lisäksi johtajat kertovat lapsilta saatavaa arviointitietoa saatavan havainnoinnin ja haastattelujen avulla. Parrila ja Fonsén (2016, 100–101) sekä Tauriainen (2000, 51) jakavat lasten äänen kuulemisen suoriin ja epäsuoriin menetelmiin: Suoria menetelmiä ovat muun muassa lasten avoimet ja strukturoidut haastattelut, lasten keskustelujen kuunteleminen sekä lasten tuottamat valokuvat ja piirrokset. Epäsuoria menetelmiä ovat muun muassa havainnointi ja havainnointien tulkinta sekä lapsen näkökulman kuuleminen lapsen huoltajilta.

”Koska kuitenkin koko ajanhan me arvioidaan päivittäin et miten kaikki on menny, sehän on niinku yks meidän työtapa.” (J1)

”Se ei oo vaan sillä tavalla, että kerran vuodessa arvioidaan, että missä ollaan ja missä mennään ja kuinka paljon ollaan saatu aikaan tai ei oo saatu aikaan. Et se on sitä jatkuvaa arviointia.” (J5)

Varhaiskasvatus vaatii jatkuvaa toiminnan arviointia ja kehittämistä, sillä se ei ole staattinen tila (Fonsén, 2014, 54). Myös johtajat käsittävät arvioinnin olevan jatkuvaa, arjessa tapahtuvaa arviointia. Päivittäiset keskustelut ja arvioinnit päivästä ja päivän toiminnasta niin henkilökunnan, huoltajien kuin lasten kanssa käsitettiin arjessa tapahtuvaksi laadun arvioinniksi. Myös erilaiset palaverit käsitetään osaksi arjessa tapahtuvaa arviointia. Palavereina mainitaan tiimi-palaverit, pedatiimit, koko talon palaverit ja päiväkodin johtajien kokoukset. Soukaisen (2015, 133) tutkimuksessa palaverit ja yhteinen keskustelu mainitaan kaikista yleisimmäksi arvioinnin

suoritustavaksi. J4 kuvaa tiimipalaverien arviointia näin: *”Että niinku tiimipalaverieissakin, --- niin mietitään tulevaa viikkoa, mietitään lasten arvioita, vasupapereita täytetään siinä ja täydennetään ja samalla mietitään miten se meni niinku sen edellisen palaverin jälkeen, missä onnistuttu ja missä ei.”* Tiimipalavereissa toteutettava arviointi on monipuolista.

Tutkimusaineistossa tiimipalavereissa kerrotaan myös arvioitavan varhaiskasvatussuunnitelmaa, vuosisuunnitelmaa, tiimisopimusta ja monitahoarvioinnin tuloksia sekä asetettavan tiimin toiminnalle tavoitteita kaikkien edellä mainittujen dokumenttien kautta. J6 selventää tätä tuomalla esimerkiksi päiväkotien vuosisuunnitelman: *”Elikkä nyt kun vuosisuunnitelmassa on ne tavoitteet, kaupungin ja valtakunnalliset tavoitteet, mitä on puotettu sitten niinku talon tavoitteeksi, niin siellä on sitten, jokainen tiimi miettii kuitenkin niitä tavoitteita oman näkökulmastaan ja sitten myöskin arvioidaan niitä sieltä omasta näkökulmastaan.”* Samanlaista dokumenttien kautta tapahtuvaa arviointia ja tavoitteiden asettamista kerrotaan tehtävän myös varhaiskasvatuksen opettajien⁵ ja päiväkodin johtajan muodostamassa pedatiimissä. Heikka (2016, 49) kuvaa pedatiimejä nimellä pedaryhmä. Niiden toiminnassa on keskeistä ”jaettu, jatkuvaan arviointiin ja kehittämiseen perustuva varhaiskasvatussuunnitelmatyö”. Toiminnan ideana on linjata ja ohjata kasvattajatiimien varhaiskasvatussuunnitelmatyötä ja kehittämistä niin, että varhaiskasvatuksen opettaja tuo tiiminsä asioita pedatiimin keskusteluun ja vie pedatiimissä sovitut asioita oman tiiminsä keskusteltavaksi. (Heikka, 2016, 49.)

Päiväkodin johtajille omana, säännöllisenä, laadun arvioinnin toteuttamisen palaveripaikkana aineistosta nousee esiin päiväkodin johtajien kuukausittaiset kokoukset. Näissä kokouksissa päiväkodin johtajat sekä varhaiskasvatuksen hallinnon työntekijät kokoustavat yhdessä. J4:n mukaan arviointi ja kehittäminen ei ole kokouksissa jokaisella kerralla aiheena, mutta kuitenkin välillä: *”Niin tuota siellä [päiväkodin johtajien kokouksessa] yritetään ainakin, että joskus ois kuitenkin ois, osa siitä palaveriajasta käytettäis tämmöseen kehittämistyöhön ja just näiden [laatuasioiden] miettimiseen.”*

Edellä kuvattujen arjessa tapahtuvien arviointikeskustelujen ja palaverien lisäksi aineistosta nousee esiin myös erikseen järjestetyt suunnittelu-, arviointi- ja kehittämispäivät tai -illat. Näissä erillisissä päivissä ja illoissa tarkoituksena on, että koko henkilökunta osallistuu niihin, minkä vuoksi ne ovat joko arki-iltaisina tai lauantapäivisin. Kuten J2 kuvaa, niissä käsitellään

⁵ Varhaiskasvatuksen lakimuutoksen (varhaiskasvatustalaki, 540/2018, 26 §) myötä lastentarhanopettajan uusi nimitys on varhaiskasvatuksen opettaja, jota käytän myös tutkimuksessani.

joko erikseen esimerkiksi monitahoarvioinnin tuloksia tai varhaiskasvatussuunnitelmaa ja vuosisuunnitelmaa tai näitä kaikkia yhtä aikaa: *”No sen saa päättää, että pitääkö erillisenä [palaverin monitahoarvioinnin tuloksista]. Että me on nyt, käytettiin tänä vuonna, niinku meillä suunnittelupäivä, niin siitä käytettiin tietty osuus.”* Päiväkodin johtajille ja varhaiskasvatuksen hallinnon työntekijöille omana erillisenä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämispäivinä kerrotaan olevan kerran vuodessa järjestettävät päiväkodin johtajien kesäpäivät. Fonsénin (2014, 103, 113) pedagogista johtajuutta käsittelevässä tutkimuksessa niin palavereja kuin erillisiä suunnittelupäiviä ja -iltoja kuvataan merkityksellisinä keskusteluiden rakenteiden ja yhteisen suunnittelun foorumeiden luomiselle.

”—se tulee vaan niin siinä arjessa, et sitä ei ees ajattele, sitä ei ajattele niin, että no nyt mä arvioin ja nyt on tämä, on niinku sitä laadun arviointia, vaan se niinku kuuluu siihen jokapäiväiseen elämään ja arjen pyörittämiseen.” (J5) Tiedostettujen ja suunniteltujen laadun arvioinnin tilanteiden lisäksi johtajien käsityksistä nousee esiin myös tiedostamaton laadun arviointi. Kaikkea ei heidän mukaansa välttämättä ajattele tai ymmärrä laadun arvioinniksi vaikka se sitä olisi. Johtajien mukaan arviointia saatetaan ajatella työn ja toiminnan arviointina, mutta sitä ei välttämättä osata nähdä samalla myös varhaiskasvatuksen laadun arviointina tai ainakaan nimetä sitä sellaiseksi.

5.2 Laadun arviointiin vaikuttavia tekijöitä

Tässä kuvauskategoriassa kuvaan niitä tekijöitä, jotka johtajien käsityksissä nousevat laadun arviointia edistäviksi ja estäviksi tekijöiksi. Näitä ovat laadun näkyväksi tekeminen, laadun arvioinnin mahdollistaminen, työntekijöiden merkitys laadun arvioinnille sekä laadun arvioinnin johtaminen. Yhtenä vertailulähteenä käytän Fonsénin (2014) väitöskirjatutkimusta, jossa hän muun muassa tutkii pedagogista johtajuutta estäviä ja edistäviä tekijöitä (ks. Fonsén, 2014, 122, 155–162). Vaikka Fonsénin näkökulmana onkin pedagoginen johtaminen, ovat tulokset vertailukelpoisia tutkimukseeni, sillä yksi pedagogiikan johtamisen osa-alue on laadukkaan toiminnan edistäminen sen arvioinnin ja kehittämisen avulla (Hujala, Heikka & Halttunen, 2017, 288). Voidaan siis ajatella, että se mikä edistää pedagogiikan johtamista, edistää samalla myös laadun arviointia.

5.2.1 Laadun näkyväksi tekeminen

Kupilan (2007) väitöskirjatutkimus tutkii varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentumista. Tulokset tuovat esimerkiksi yleisesti esiin sen, kuinka tärkeää henkilökunnan on yhdessä pysähtyä pohtimaan työnsä perusteita, reflektoida, suorittaa työyhteisön itsearviointia, keskustella sisällöllisistä kysymyksistä ja yhteisistä lähtökohdista sekä antaa vastavuoroista palautetta toisilleen (Kupila, 2007, 116). Tässä tutkimuksessa nämä samat lähtökohdat nousevat johtajien käsityksissä laadun arviointia edistäviksi tekijöiksi: laatua tehdään näkyväksi siitä puhumisen, palautteen ja reflektoinnin avulla. Yhtenä laatua näkyväksi tuovana tekijänä esitetään myös dokumentointi.

”Niin se kyllä, se edistää kun vaan puhuu paljon. Et luo semmosen keskusteleavan kulttuurin.” (J1) Varhaiskasvatuksessa ymmärretään, mikä merkitys yhteisillä keskusteluilla on (Kupila, 2017, 309). Keskustelun ylläpitämisellä tähdätään toiminnan jatkuvaan ja reflektiiviseen arviointiin (Fonsén, 2014, 54). Tutkimuksessani päiväkodin johtajat tarkastelevat yhteisen keskustelun merkitystä laadun arvioinnin kautta: laadusta puhuminen, keskustelukulttuurin luominen ja keskusteluajkojen mahdollistaminen käsitetään laadun arviointia edistäviksi tekijöiksi. Niin positiivisten kuin negatiivisten asioiden esiin nostamista ja niistä avointa keskustelua pidetään tärkeänä. Myös Kupila (2017, 309) korostaa avoimen ilmapiirin olennaisuutta yhteisissä keskusteluissa.

”Että palautetta tarvitaan. Työntekijät tarttee palautetta aina omasta toiminnasta ja omasta tavasta tehdä työtä voidakseen kehittää sitä. Minä [johtaja] tartten palautetta kehittääkseni omaa tapaa työskennellä. Ja se on ensiarvosen tärkeitä.” (J3)

”Että, että tuota kehittäminen on vaikeeta jos et sinä saa minkäänäköstä palautetta.” (J4)

Palautteen antaminen ja saaminen sekä sen pohjalta toimintamallien kehittäminen on yksi arvioinnin osatekijä (Soukainen, 2015, 43). Tutkimuksessani palaute nousee esiin sekä arviointitiedon keräämisenä (ks. luku 5.1.3) että laadun arviointia edistävänä tekijänä: palautteen käsitetään tekevän laatua näkyväksi ja mahdollistavan laadun arvioinnin ja kehittämisen. Palaute antaa tietoa toiminnassa menestymisestä, siis siitä, kuinka hyvin tai huonosti työssä on onnistuttu (Berlin, 2008, 13). Johtajien mukaan ilman asiakaspalautetta työntekijät saattaisivat ”tuudittautua” omaan käsitykseensä siitä, että laatu on hyvä, vaikka niin ei olisi. Asiakaspalautteen avulla voidaan heidän mukaansa herätä siitä harhaluulosta, että kaikki olisi hyvin, vaikkei olisikaan.

Oman työn kehittämisen kannalta myös esimieheltä tai kollegalta saadun palautteen merkitys on suuri (Soukainen, 2015, 43). Asiakaspalautteen lisäksi aineistosta nousee esiin työntekijöiden välisen palautteen merkitys. Tärkeänä pidetään sekä kehittämiskohteiden esiin tuomista että positiivisen palautteen antamista työkaverille. Asioiden esiin nostaminen ja sanallistaminen koetaan merkitykselliseksi. Vennisen (2007) väitöskirjatutkimus tarkastelee ammatillista kehittymistä ja yhteisöllistä palautetta päiväkotien työtiimeissä. Tulosten mukaan työkaverien välisen vertaispalautteen merkitys on suuri. Sitä on mahdollista antaa arkityön lomassa. (Venninen, 2017.)

”Et tota laatuhan ei tuu silleen niinku ulkoo liimattu lappu, vaan jokasen pitää kyllä ihan mennä omaan joka hetkeen, joka sanaan, joka tekoon, mitä minä tässä työssäni teen. Niin niistä se koostuu.” (J2)

Myös työn reflektoinnin käsitetään olevan laadun näkyväksi tekemistä, kuten J2 kertoo: *”No kyllä niinku semmonen kriittinen ittensä, oman työn kattaminen on se ensimmäinen juttu. Että teinkä minä nyt näitä, mitä me on luvattu ---. Ja myöntää sitten niinku ne heikot kohdat.”* Reflektiivinen työtapo, eli kyky tulla tietoiseksi omasta toiminnastaan ja toiminnan kehittämisestä, mahdollistaa tavoitteellisen itsearvioinnin. Sen avulla työntekijät pystyvät perustelemaan toimintatapojaan ja muuttamaan niitä tarvittaessa. (Vlasov ym., 2018, 24.) Varhaiskasvatuksessa työntekijän tai työntekijöiden yhdessä suorittama reflektio voi kohdistua ”kasvatus- ja opetus toiminnan sisältöön, rakenteisiin, käsitteisiin, prosessiin tai lähtökohtiin” (Kupila, 2017, 310). Oman työn kehittäminen vaatii sitä, että tehtyä työtä ja omia toimintamalleja osaa kyseenalaistaa ja reflektoida kriittisesti (Soukainen, 2016, 175). Reflektio auttaa näkemään asiat eri tavalla ja löytämään keinoja toiminnan muuttamiseen (Kupila, 2017, 310). Reflektiossa kehittämiskohteiden esiintuomisen toisena puolena käsitetään olevan myös vahvuuksien esiin tuominen, kuten J3 kuvaa: *”Että täytyy niinku pystyä näkemään sen oman työn, oman työn se, tai tiimin työn tulokset ja hedelmät mitä ne on.”*

Ainoana johtajana J2 tuo esiin myös dokumentoinnin osana laadun näkyväksi tekemistä: *”Sitä [laatua] dokumentoidaan, sitä kriittisesti katotaan, sitä pohditaan. --- videonkin kautta ja tiimin kautta niinku käydään sitten sitä pedagogista dokumentointia ja sitä arviointia.”* Dokumentointi on yksi tärkeä osa kasvatustyön arviointia ja suunnittelua, vaikka sitä ei aina välttämättä ymmärretä arvioinniksi. Erilaista dokumentointia ja dokumentoinnin työvälineitä ovat muun muassa pedagoginen dokumentointi, oppimistarinat, yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat, portfolioit, standardisoidut mittarit/dokumentit esimerkiksi havainnointiin sekä huoltajille ja

lapsille suunnatut lomakkeet ja kyselyt. Niiden avulla voidaan dokumentoida muun muassa lapsen oppimisprosessia sekä toteutunutta toimintaa ja arvioida niitä. (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014, 2, 29.)

5.2.2 Laadun arvioinnin mahdollistaminen

”Kiire ja semmonen niinku tavallaan siinä rutiineissa pyöriminen, että, et sillonhan sitä ei nyt isommin arvioi sitä et millä tavalla mä työtäni teen. Eikä nää sitä, tavallaan sitä suurta linjaa, että se on vaan hetkestä toiseen selviytymistä.” (J3) Johtajien käsityksissä kiire ja ajan puute ovat yksi tekijä, jotka estävät laadun arviointia. J3 käsittää kiireen vaikuttavan myös siihen, että se luo rutiineja, jotka estävät työn kehittämistä. Myös Fonsénin (2014, 158) tutkimuksessa ajan riittämättömyys liitetään siihen, että työ muuttuu selviytymiseksi, eikä suunnitelmallisuus pääse toteutumaan. Tutkimuksessani johtajien käsityksissä kiireen koetaan estävän laadun arvioinnin ja kehittämisen aikataulujen mahdollistamisen. Ajan rajallisuus on siis este laadun arvioinnille ja kehittämiselle.

Ajan riittäminen sekä ajan antaminen ja mahdollistaminen laadun arvioinnille, kehittämiselle ja tavoitteiden toteuttamiselle käsitetään puolestaan laatutyötä edistäväksi tekijäksi. Laatutyölle on yksinkertaisesti löydyttävä aikaa, kuten J4 kuvaa: *”Et se täytyy se aika löytyä sille. Et sitä kehittämistyötä ei tehä, jos siihen ei anneta aikaa.”* Ajan mahdollistamisen koetaan olevan johtajan vastuulla. Johtaja vastaa aikatauluista ja määrittelee työvuorot sekä sen, milloin on tiimi-palavereiden ja muiden palavereiden aika, joiden aikana esimerkiksi laatutyötä tehdään. Myös Fonsénin (2014) tutkimuksessa korostuu johtajan rooli palaverikäytäntöjen huolehtimisesta. Palavereiden mahdollistamisen ja palaverikäytäntöjen avulla johtaja luo foorumin keskustelulle ja rakenteet keskustelua varten. (Fonsén, 2014, 105, 113.)

”Että vaikka ollaan pitkään jossakin asiassa, mitä me halutaan kehittää, nii se ei, se ei ole yhtään huono asia, vaan opitaan ja kehitetään se ja sitten otetaan seuraava askel.” (J6)

Ajan antaminen ja laadun arvioinnin ja kehittämisen mahdollistaminen liitetään johtajien käsityksissä myös muutoksiin. Jatkuvat uudet vaatimukset ja kehittämiskohteet koetaan väsyttävänä. Sen sijaan kaivataan ajan antamista jo olemassa olevien kehittämiskohteiden toteuttamiseen ja loppuun viemiseen. Muutos voi johtajien mukaan viedä välillä kauankin aikaa, mutta tämä aika on annettava ja se on mahdollistettava. Toisaalta organisaation on oltava myös valmis vastaamaan muutoksiin, varsinkin jos ne ovat etukäteen ennakoitavissa. Tätä voidaan kutsua

strategiseksi valmiudeksi. (Kupila, 2017, 303.) J2 tuo omissa käsityksissään esiin ennakoivan, strategisen valmiuden merkityksen: *”Että [työnyhteisössä on] katottu aina, että mitä uus vaka tuo ja on ruvettu opettelemaan ennenku se on pakko. Että ollaan niinku katottu sieltä niitä asioita että tätä me ei hallita ollenkaan, vaikka osallisuutta. Niin sitä on harjoteltu monta vuotta ennenku se tuli lakiin. Että kaikki oli sitä mieltä että mieluummin vapaaehtosesti kun sitten yhtäkkiä asetetaan paineet.”* Ennakoiva valmistautuminen tuleviin velvoittaviin muutoksiin helpottaa niihin sopeutumista.

”Että sitä sillon ei tuu sitä ähkyy, että niinku tääkin pitäs ja tääkin pitäs ja tääkin pitäs. Että porukalla yhdessä raakataan pois sieltä niinku, että tähän me nyt pystymme.” (J2)

.”--- eletään tavallaan siinä sen tilanteen ja ajan mukana. --- jos ajatellaan sitä toimintakautta syksystä kevääseen niin se on pitkä aika --- lapset kehittyy hurjasti siinä ajassa. Et ei, meidänkin pitää olla silleen koko ajan hereillä, --- meidän pitää koko ajan seurata sitä et mitä se lasten kehitys, ryhmän kehitys vaatii meiltä. (J3)

Muutoksiin ja niille ajan antamiseen liitetään aineistossa myös kehittämistavoitteiden saavutettavuus ja niiden rajaaminen. J2 kokee jatkuvat uudet tavoitteet ja vaatimukset ”ähkynä” ja peräänkuuluttaa niiden rajaamista. Kehittämistavoitteiden rajaamiseen käsitetään vaikuttavan niin koko päiväkodin kuin yksittäisen ryhmän sen hetkinen tilanne: jokin ryhmä pystyy etenemään tavoitteissa nopeammin kuin toiset ja joku päiväkotitoiminta nopeammin kuin toinen. Tavoitteissa etenemiseen vaikuttaa esimerkiksi ryhmän lasten kehittyminen.

”Että ei niinkun olla siellä pilvilinnoissa ja mietitä niinkun liian, liian isoja asioita.” (J6) Tavoitteiden rajaamisen johtajat käsittävät vaikuttavan siihen, että laatua jaksaa paremmin kehittää ja ylläpitää, toisin kuin jos vaadittaisiin liikaa. Liian suurien asioiden vaatiminen liitetään myös tavoitteiden saavutettavuuteen, jota pidetään myös laadun arviointia edistävänä tekijänä. Pilvilinnojen sijaan tavoitteet tulisi liittää konkreettisiin asioihin, jotta laadun arvioiminen helpottuu. Johtajien käsityksissä arvioitavien kohteiden tulee olla sellaisia, joita todella voi arvioida. Lisäksi tavoitteissa on oltava realistinen, niiden pitää olla sellaisia, jotka on todella mahdollista saavuttaa.

5.2.3 Työntekijöiden merkitys laadun arvioinnille

”Että sillä tavalla täytyy olla niinku tietotaito ja osaaminen tasapainossa.” (J4)

”Koska tuota sitten se, että minkälaista ammattitaitoa sinulla siinä talossa on, niin sehän on, korreloi minusta selkeesti sitten myös siihen, että miten se ymmärretään se työ, varhaiskasvatustyö ja miten se nähdään.” (J6)

Keskeisin varhaiskasvatuksen voimavara on osaava henkilöstö (Fonsén & Parrila, 2016, 38). Johtajat käsittävät työntekijöiden osaamisen laadun arviointia edistäväksi tekijäksi. Osaamiseen liitetään työntekijöiden koulutusta, työkokemus ja lisäkouluttautuminen. Osaamisen käsitetään vaikuttavan muun muassa ymmärrykseen varhaiskasvatuksesta, siihen mitä varhaiskasvatus on tänä päivänä, mitkä ovat varhaiskasvatuksen vaatimukset ja normit sekä siihen, miten varhaiskasvatusta tulee kehittää. Myös Fonsén ja Parrila (2016b, 32) korostavat, että oppivan ja osaavan henkilöstön on ymmärrettävä, mikä on oleellista hyvässä varhaiskasvatuksessa ja lisäksi mistä mihin varhaiskasvatus on kehittymässä. Karila (2016, 36) esittää tästä esimerkin kuvaamalla, että työntekijöiden on esimerkiksi ymmärrettävä syvällisesti varhaiskasvatuslaissa esitetyt varhaiskasvatuksen tavoitteet ja kyettävä muuttamaan ne ammatillisessa toiminnassaan arkisiksi käytännöiksi.

Osaamiseen johtajat käsittävät liittyvän myös työntekijöiden halun kehittyä ja kouluttautua lisää. Halukkuudesta tai haluttomuudesta riippuen se koetaan laadun arviointia edistävänä tai estävänä tekijänä. Nykyisin keskeisiä ammattitaidon osa-alueita ovatkin oppimis- ja kehittämistaidot. Työelämässä tapahtuu nopeita muutoksia, jotka vaativat työntekijältä kykyä ja valmiuksia päivittää omaa osaamistaan. Tämän myötä nykyajan työelämässä korostetaan oppimaan oppimisen merkitystä. (Kupila, 2017, 301.) Johtajien mukaan joidenkin työntekijöiden nähdään olevan vaikea ajatella, että varhaiskasvatus on tänä päivänä erilaista kuin ennen, mikä johtaa haluttomuuteen kouluttautua lisää ja kehittää itseään. Halun lisäkouluttautua ja kehittyä nähdään olevan riippuvaista aidosta kiinnostuksesta, ketään ei voi pakolla muuttaa, kuten J5 kuvaa: *”Että eihän ketään voi pakottaa sinne tai et, niinku et mä [johtaja] haluun nyt kiillottaa kilipee ja meidän porukat on nyt koulutuksessa, että vitsi, näin hyvin meille menee. Ei se lähe niin, vaan se lähtee siitä halusta tehdä sitä ja nähä se tarpeellisuus siinä.”*

”Et totta kai on alussa joku vahvempi ja innokkaampi näyttää tietä, mutta et sitten tavallaan mentoroi sitä niinku muille ympäristölle ja opettaa muita sit siihen mukaan.” (J2) Yhtenä osana osaamista ja kehittymistä käsitetään olevan myös oman osaamisen ja tiedon jakaminen muiden työntekijöiden kanssa. Oman osaamisen ja uusien kehittämisideoiden laajentaminen kaikille käsitetään laadun arviointia edistäväksi tekijäksi. Eri koulutuksissa käyneiden työntekijöiden halutaan jakavan tietoa muiden kanssa, jotta kaikkien osaaminen pääsee kehittymään. Fonsénin

(2014, 162–163) tutkimuksessa tuodaan esiin kehittämisestä innostuneiden yksittäisten työntekijöiden sekä koulutusten vaikutus koko henkilökunnan kehittämismyönteisyyteen. Myös Kupilan (2007) tutkimuksessa kollegalta oppiminen nähdään osana työntekijän osaamisen kehittymistä. On siis huomioitava, että yksilöllisen oppimisen lisäksi varhaiskasvatuksen työntekijän osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen perustuu myös yhdessä jaettuun asiantuntijuuteen ja tietoon. (Kupila, 2017, 117, 301.)

”Et meillä on kyllä semmonen henkilökunta, joka tarttuu niihin kohtiin mitä pitää muuttaa. Ja tietää, et mitä pystyy parantamaan, niin se tehdään.” (J1)

”Sitoutuminen toki, että kaikissa ryhmissä niin, niin siellä, siellä on henkilökunta sitoutunu siihen työhön ja sitoutunu siihen arviointiin.” (J5)

Osaamisen lisäksi laadun arviointiin käsitetään vaikuttavan työntekijöiden asenne työtä kohtaan. Se, kuinka työntekijät sitoutuvat ja millainen heidän motivaationsa on, vaikuttaa joko edistävästi tai estävästi. Huono asenne tai haluttomuus arviointiin koetaan estävänä tekijänä. Sitoutumattomuuteen käsitetään vaikuttavan esimerkiksi omien henkilökohtaisten näkemysten asettuminen ammatillisuuden edelle. Sitoutumattomuuden käsitetään vaikuttavan myös siihen, että yhdessä sovittujen asioiden ei koe olevan niitä asioita, joita tarvitsee tehdä. Työntekijän sooloilun nähdään vievän pois koko työyhteisön sitoutumista ja halua kehittää yhdessä. Myös Fonsénin (2014, 156) tutkimuksessa työntekijöiden sitoutumattomuus yhteisiin sopimuksiin nimetään pedagogista johtajuutta estäväksi tekijäksi. Tutkimukseni aineiston mukaan työntekijöiden asenteen nähdään olevan ennen kaikkea työntekijöistä itsestään kiinni, mutta myös johtajalla nähdään olevan mahdollisuus vaikuttaa asenteeseen ja motivoida työntekijöitä (ks. luku 5.2.4). Karvonen (2010, 9) tuo esiin, että henkilökunnan sitouttamista laadun arviointiin ja jatkuvaan kehittämiseen edesauttaa laadun arviointiin liittyvät prosessit.

Henkilöstön vaihtuvuus koetaan päiväkodeissa usein sellaiseksi tekijäksi, joka rikkoo yhteisön tiiviyyttä (Kupila, 2017, 309). Tutkimukseni aineistossa työntekijöiden vaihtuvuus ja pysyvyys liitetään osaksi varhaiskasvatuksen laadun arviointia. Pitkät sairauslomat ja niiden myötä vaihtuvat sijaiset nähdään esteenä laadun arvioinnille ja kehittämiselle. J2 kuvaa työntekijöiden vaihtuvuuden haasteeksi, sillä silloin laatutyö saatetaan joutua aloittamaan alusta: *”Et kun porukka vaihtuu niin välillä sulla on hyvin taitavia osallistajia täällä. Ja sitten välillä kun lähtee osa eläkkeelle tai saikulle ja --- sellasia tulee jotka ei oo kuullukkaan. Ja taas alotetaan jostakin kohti jonkun kanssa alusta johonkin, et sehän on tämmöstä vähän eestaas kulkemista.”*

"Kun työyhteisö voi hyvin ---. Että siinä jaksaa, jaksaa olla lasten kanssa, jaksaa keskittyä lapsiin ja sillä tavalla niinkun viedä sitä laatua taas niinkun eteenpäin." (J5) J5 kuvaa ainoana johtajana myös työntekijöiden hyvinvoinnin merkitystä laadun arvioinnille. Hän käsittää laadun ja sen kehittämisen lähtevän työhyvinvoinnista. Hän kokee tärkeäksi sen, että jokainen työntekijä tuntee työllään olevan merkitystä ja että jokaisen osaamista tarvitaan, mikä lisää työhyvinvointia. Myös Puroila (1998, 72) korostaa sen merkitystä, että työntekijä tuntee olevansa työssään arvostettu ja että hänen ammatillista osaamistaan ja potentiaaliaan hyödynnetään työyhteisössä.

"Tiimivastaavat [varhaiskasvatuksen opettajat] huolehtii tiimeissä ja minä [johtaja] kokonaisuudesta, mutta sit se ihan sen arvioinnin hyödyntäminen ja sopimusten noudattaminen, niin se on jokaisen työntekijän omalla vastuulla." (J4) Näkökulmana työntekijöiden rooliin laadun arvioinnissa ja laatutyössä tuodaan esille jokaisen työntekijän vastuu omasta työstään. Loppupelissä laadun arvioinnin, kehittämisen ja toteuttamisen kuvataan olevan jokaisen työntekijän vastuulla. Jokaisen työntekijän kuvataan olevan sitoutettu toimimaan niin kuin on yhdessä sovittu ja luvattu toimia. Saman toteavat myös Ebbeck ja Waniganayake (2004, 110) sanoessaan, että vaikka päiväkodin johtaja olisikin lopullisessa vastuussa siitä, mitä hänen johtamassaan varhaiskasvatusyksikössä tapahtuu, on jokainen työntekijä kuitenkin vastuussa siitä, että hänen tuottamassaan varhaiskasvatuksessa on laatua.

Myös seuranta siitä, että kukin työntekijä toimii sovitun mukaisesti, käsitetään aineistossa jokaisen vastuuksi. J6 kuvaa, että jokaisen työntekijän vastuulla on puuttua toisten työntekijöiden toimintaan, jos he toimivat sovitun vastaisesti. Hän kuvaa tätä kuitenkin haasteeksi: *"--- me ollaan vähän arkoja sanomaan asioista. --- Ja sitten jos toinen huomaa siellä työyhteisössä siinä omassa tiimissänsä, että toinen tekkee juuri niinkun me ollaan sovittu että ei tehdä, niin siihen puuttuminen on hirmu vaikeeta. Elikkä sille työkaverille osattaisiin tavallaan sanoa siihen, että tuo ei ole meillä sovittua käytöstä."* Roddin (2006, 146) mukaan kollektiivinen vastuu vaikuttaa suuresti organisaation tarjoamien palvelujen laatuun.

5.2.4 Laadun arvioinnin johtaminen

Aineistossa laadun arvioinnin johtaminen liitetään sekä hallinnon tason, päiväkodin johtajan että varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamaan johtamiseen. *"Ja se, että sitä [laadun arviointia ja monitahoarviointia] kontrolloidaan tuolta ylhäältä [hallinnosta], niin se on ihan hyvä. Että se antaa meille vähän semmosta myös potkua siihen, että se on yksi osa, yksi tärkeä osa sitä*

meidän työtä.” (J6) Hallinnon kontrollilla J6 viittaa yhtenäisiin ohjeistuksiin, joiden mukaan kaikkien päiväkotien tulee käsitellä monitahoarvioinnin tulokset sekä kunnan yhtenäisiin varhaiskasvatussuunnitelman painopistealueisiin, joiden toteuttamista on ohjattu hallinnosta. Hallinnon tason johtajien yksi tehtävä onkin luoda puitteet ja edellytykset toimiville rakenteille ja prosesseille, joita päiväkodin johtaja toteuttaa. Heidän tehtävänä on ohjata henkilöstöä säännölliseen arviointiin ja kehittämiseen. (Heikka, 2016, 51–52.) Varhaiskasvatuksen järjestäjän tehtävä on siis luoda strategisia toimenpiteitä, joilla ohjataan organisaation laatutyötä (Vlasov ym., 2018, 12).

Tämän tutkimuksen aineistossa nouse esiin hallinnon johtamisen merkitys myös varhaiskasvatuksen opettajien roolin selkiyttämisessä. J4 kertoo, kuinka kunnan varhaiskasvatuksen tulosalueen johtajalle oli selvinnyt, ettei kunnan jokaiseen päiväkotiin ole vielä sovittu tiimivastavia tiimin varhaiskasvatuksen opettajista ja kuinka päiväkodin johtajien kokouksessa tätä käsiteltiin: *”Niin tuota sit nostettiin [päiväkodin johtajien kokouksessa] se [tiimivastaavat] nyt yhteiseksi asiaksi ja mietittiin ne tiimivastaavien tehtävät sitten mitä se on.*” Hallinnon tason johtamiseen liittyikin myös esimerkiksi pedagogisen johtajuuden vastuiden ja tehtävien selkiyttäminen, jossa on keskeistä varhaiskasvatuksen opettajien ohjaaminen vastuun ottamiseen päiväkodin johtajien lisäksi (Heikka, 2016, 51).

Päiväkodin johtaminen on laadukkaan palvelun luomista (Rodd, 2006) ja yksi keskeisimmistä päiväkodin johtajan tehtävistä on laatutyön johtaminen (Ebbeck & Waniganayake, 2004, 125). Päiväkodin johtajan ydintehtäväksi päiväkodissa voidaan määritellä pedagogisen työn johtaminen (Heinonen ym., 2016, 74), *”joka on varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 28). Tutkimusaineistossa johtajan rooli ja johtajan vaikutus laadun arviointiin käsitetään suureksi ja keskeiseksi: *”Tosi tärkeä. Ihan niinku ehton.*” (J5). Johtajan nähdään olevan laadun arvioinnin *”vetäjä”* ja johtaja, joka johtaa arviointia kuten johtaa muutakin päiväkodin toimintaa pitäen laatutyötä yllä. Johtajat kuvaavat, kuinka käytännön tasolla johtaja siis johtaa esimerkiksi erilaisia palavereita ja suunnittelu- ja arviointipäiviä, joissa arviointia tehdään käymällä esimerkiksi monitahoarvioinnin tuloksia läpi.

”Et jos minä en veis näitä [laadun arvioinnin] asioita eteenpäin enkä olisi tuota sillä tavalla innokas ja --- halukas kehittää, --- niin kyllähän se vähän nilkuttais.” (J5)

”--- koska jos ei [johtajalla] niinkun ole omaa halua, niin sit se on helppo lakasta sitten myöskin maton alle se asia, että aatellaan että no ei tota nyt ehkä kannata tehdä.” (J6)

Johdon asenne heijastuu työyhteisöön (Soukainen, 2015, 161). Johtajan oma asenne laadun arviointiin käsitetään aineistossa merkitykselliseksi. Johtajan halun arvioida nähdään heijastuvan myös työntekijöiden haluun arvioida. Rodd (2006, 24) korostaa päiväkodin johtajan roolia esimerkin antajana ja suunnannäyttäjänä. Tutkimuksessani johtajan käsitetään antavan esimerkkiä laadun arvioinnin merkityksen ymmärtämiseen. Jos johtaja ei pidä laadun arviointia tärkeänä, ei työyhteisönkään käsitettä pidävän sitä tärkeänä. Päiväkodin toteuttaman laadun arvioinnin käsitetään lähtevän johtajan asenteesta siihen. Johtajien mukaan johtajan tulee nähdä laadun arviointi ja esimerkiksi monitahoarviointi työkaluna, jonka kautta saa tärkeää tietoa, ja välittää tätä asennetta myös työntekijöille. Keskeisenä pidetään sitä, että johtajalla itsellään on laatu mielessä.

”Mutta sais aina henkilöstön sillain uskomaan itekkin siihen, että tämä kaikki on niinkun lapsille hyväksi ja sitä kautta meillekin tietysti. Tai toisinpäin, henkilöstön eduksi aateltuja asioita ja silloin lapset hyötyy siitä.” (J4) Johtajan asenteeseen liitetään myös laadun arvioinnin esittäminen positiivisessa valossa ja yhteisen hyvän kautta. Sillä, miten laadun arvioinnin asiat tuodaan esille, nähdään olevan iso merkitys. Laadun arvioinnin käsitetään tuovan hyvää ja johtajan käsitetään olevan se, joka tuo laadun arvioinnin hyödyt esille. Tämä kuitenkin vaatii ensin sen, että johtaja itse ymmärtää laadukkaan varhaiskasvatuksen merkityksen, vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden (Heinonen ym., 2016, 74). Myös johtajan kärsivällisyyden koetaan edistävän laadun arviointia, kuten J1 kuvaa: *”Mutta siin kannattaa ollakin silleen sinnikäs ja päättäväinen ja joskus jopa jääräpää. Et tavallaan niinku jaksaa ottaa puheeksi ja perustella niinku sitä.”* Koska muutos ei tapahdu hetkessä, eivätkä kaikki ole yhtä innokkaita arvioimaan ja kehittämään, johtajalta vaaditaan kärsivällisyyttä.

”--- varhaiskasvatuksen opettaja on kuitenkin se pedagoginen niin sanottu johtaja siellä omassa tiimissä, --- että hänen pitäis myöskin valvoa sitä laatua tavallaan siellä omassa tiimissä.” (J6)

”Ja sehän [oman työn arviointi] on kanssa niinku tiimiläisten tehtävä, mutta tiimivastaava [varhaiskasvatuksen opettaja] huolehtii, että tämä tehhään joka tiimissä.” (J4)

Varhaiskasvatuksen opettaja on ”päiväkodin lapsiryhmän tiiminvetäjä sekä pedagogiikan ja toiminnan sisältöjen vastuuhenkilö”. Hänen johdollaan tiimi toteuttaa ja arvioi laadukasta varhaiskasvatusta. (Heinonen ym., 2016, 82.) Johtajien käsityksissä varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamaan johtamiseen liitetään hänen roolinsa merkitys lapsiryhmän tiimin pedagogisena joh-

tajana. Voidaan puhua jaetusta pedagogisesta johtajuudesta, jossa johtajan vastuuta pedagogiikan johtamisesta päiväkotiyksikössä jaetaan myös varhaiskasvatuksen opettajille (Heikka, 2016, 46, 52). Sen yhtenä tavoitteena on jaettu vastuunkanto varhaiskasvatuksen tavoitteiden laadukkaasta toteuttamisesta. (Fonsén, 2014, 27).

”Ja se on tavallaan niinku semmonen pieni yksikkö tuo tiimi ja siellä on sitten työnjohtajana se tiimivastaava [varhaiskasvatuksen opettaja]. Et sillä lailla sitä vastuutetaan enemmän ja myös tässä [laadun arvioinnin] asiassa.” (J4) Myös Rodd (2006, 146) kuvaa tiimejä pieninä yhteisöinä, jotka tarvitsevat johtajuutta toimiakseen tehokkaasti. Varhaiskasvatuksen opettajan rooliin liitetään johtajien käsityksissä hänen velvollisuuteensa laadun valvontaan tiimin lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettajan tulisi valvoa sitä, että tiimi toimii sovitun mukaan. Lisäksi hänelle kuuluvaan laadun arvioinnin johtamiseen liitetään vastuu laadun arvioinnista, niin jokaisen oman työn kuin tiimin toiminnan laadun näkökulmasta. Yksi keskeinen osa varhaiskasvatuksen opettajan roolia tiimin johtajana onkin tiimin keskustelun johdattaminen kohti ”analyttisempää oman työn tarkastelua” (Heikka, 2016, 53) sekä tiimin jäsenten kehittymisen edistäminen (Rodd, 2006, 161). Varhaiskasvatuksen opettajan velvollisuudeksi käsitetään aineistossa myös laatuks keskustelun ylläpitäminen.

”Se pitää vaan niinku hyvin vahvasti ottaa siellä ryhmissä --- se monitahoarvioinnin tulos ja se pitää muistaa sieltä vasusta pitää niinku koko ajan mukana. Et se on tiimivastaavan [varhaiskasvatuksen opettajan] tehtävä sitten kun sitä tiimipalaveria pidetään ja mietitään niitä asioita ja arvioidaan sitä vasua --- niin siellä on myös nämä monitahoarvioinnin asiat ja ne pitää niinku pitää siellä pinnalla.” (J4) Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin laadun johtamisen näkökulmasta käsitetään aineistossa varhaiskasvatussuunnitelman ja vuosisuunnitelman tavoitteiden sekä monitahoarvioinnin tuloksista nousseiden tavoitteiden läpikäyminen, ylläpitäminen arvioiminen tiimissä. Myös Rodd (2006, 161) kuvaa yhtenä näkökulmana tiimin johtamiseen tavoitteiden asettamista sekä tavoitteiden saavuttamisen seuraamista.

5.3 Monitahoarvioinnin merkitys osana laadun arviointia

Tässä kuvauskategoriassa tarkastelen johtajien käsityksiä monitahoarvioinnista osana laadun arviointia. Monitahoarvioinnin merkityksestä suhteessa laadun arviointiin aineistosta nousee esiin kolme keskeistä näkökulmaa. Johtajat käsittävät sitä sen pienen vastausprosentin, tulosten epäselvyyden, mutta myös niiden antaman tiedon, sekä arvioinnin monitahoisuuden kautta.

5.3.1 Pieni vastausprosentti vähentää tulosten luotettavuutta

”Se on aika pieni osa vanhemmista, jotka siihen vastaa, eikä henkilöstöstäkään vastannu meillä kun vähän yli viiskyt prossaa.” (J4)

”Et jos siellä on liikaa kysymyksiä ja ne on tyytyväisiä niin ei ne vastaa.” (J2)

Johtajien käsityksissä nousee esiin monitahoarvioinnin pieni vastausprosentti, jonka he kokevat harmillisena. Heidän mukaansa sekä huoltajat että henkilöstö vastaavat kyselyyn huonosti. Syitä monitahoarvioinnin huonolle vastausprosentille esitetään useita. Johtajat kokevat kyselylomakkeen liian laajana, minkä he ajattelevat kyllästyttävän vastaajia. He myös ajattelevat, että vastaamisella ei ehkä koeta olevan mitään vaikutusta eikä huonojen arvosanojen antamisen koeta tuovan muutosta. Lisäksi johtajat ajattelevat, että jos nykyiseen laatuun ollaan tyytyväisiä, kyselyyn ei jakseta vastata koska kehittämistarpeita ei koeta olevan. Myös Heikka (2016, 109) tuo esille, että etenkin silloin, jos asiakas ei ole osallistunut arvioinnin suunnitteluun, arviointiin motivoituminen on pitkälti kiinni siitä, kokeeko asiakas arviointikohteet merkitykselliseksi ja onko hänellä tunne siitä, että arviointiin osallistumisella on vaikutusta.

”Ja jotenkin niinkun se semmonen, en tiiä onko se pelko, onko se niinkun huono ajankohta, mikä se on.” (J6) Pienen vastausprosentin syyksi J6 esittää huonoa ajankohtaa. Hän ajattelee kevään olevan hektinen päiväkodissa, minkä vuoksi työntekijät alkavat jo väsymään eivätkä jaksa enää vastata kyselyyn. Lisäksi hän epäilee syyksi pelkoa vastata. J4 kertoo vastausprosentin muuttuneen pieneksi silloin, kun kyselylomakkeet muuttuivat paperisista sähköisiksi: *”Se on hassua kyllä, se [vastausprosentti] tipahti siinä vaiheessa pieneksi kun se [kyselylomake] muuttu sähköiseksi.”* Paperisten kyselylomakkeiden aikana vastausprosentit olivat hänen mukaansa 70–80 %. Hän kokee, että paperisten kyselylomakkeiden aikana kyselyihin oli helpompaa vastata, koska vastaamista ei tarvinnut tehdä yhdellä kertaa. Sähköistä kyselyä on hänen käsityksissään vaikeampi jättää kesken, vaan siihen on vastattava yhdellä kerralla.

”Koska se, että se otanta on niin pieni, niin niin siinä tulee semmonen olo, että tää ei niinku nyt vastaa ihan sitä oikeeta.” (J5) Aineistosta nousee esiin monitahoarvioinnin pienen vastausprosentin suurimpana seurauksena tulosten luotettavuuden väheneminen. Tulosten ei koeta pienen otannan vuoksi kertovan kaikkea laadun vahvuuksista ja kehittämiskohteista: mahdollisiin hyvin tuloksiin ei koeta voitavan kunnolla luottaa ja nojata, eikä kehittämistyötä koeta helpoksi pienen otannan esittämien kehittämiskohteiden perusteella. Pienen vastausprosentin koetaan myös vähentävän monitahoarvioinnin merkityksellisyyttä. Soukainen (2016, 176) kuitenkin

huomauttaa, että pieni vastausprosentti ei saisi olla syy olla toteuttamatta esiin nousseita muutostarpeita. Ja J4 kuitenkin kuvaa, että pienestä vastausprosentista huolimatta tuloksiin on silti mahdollista uskoa: *”Ja se [monitahoarviointi] on sitten hyvin laajalle asiakaskunnalle yhtenäinen, niin samanlaiset kysymykset, niin ehkä pystyy niihin vähän sitten uskomaankin.”*

”Ku meillähän tuli tosissaan ihan älyttömän hyvät, hyvät ne palautteet ja arvioinnit. Mutta kun katottiin niitä vastaajamääriä niin ne oli tosi pienet ja siinä oli suurin osa henkilökuntaa. --- joku sanokin, että tuo pitää muistaa. Minä sanoin, että voidaan me siihenkin tulla, mutta minusta me saahaan hehkutella kyllä tätä hyvää palautetta.” (J4) Kuitenkin osa johtajista myös korostaa, että pienestä vastausprosentista huolimatta sen positiivisista tuloksista saa myös olla iloinen. Hyviä tuloksia saa näiden johtajien mukaan ”tuulettaa” ja niiden edessä saa ”röyhittää rintaa”.

5.3.2 Tulokset antavat tietoa työstä, mutta ne ovat myös epäselviä

”Että kyllähän se silleen niinku pakottaa, tai sen kautta pystyy näkemään tiettyjä vinoumia työyhteisössä. Siis toiminnassa lasten kanssa tai sitten mä nään omassa toiminnassani.” (J3)

”Sieltä tullee tietysti tietoa, vinkkejä ja ajatusta ja jonkunlaista suuntaa.” (J4)

”Sieltähän saa suoraa tietoa siitä, siitä niinku laadusta, sieltä monitahoarvioinnista.” (J6)

Muun muassa Karvonen (2010, 9) sekä Hujala ja Fonsén (2017, 309) kuvaavat laadunarviointimallien olevan työkaluja, joiden avulla saadaan tietoa siitä, millainen organisaation laadun nykytila on sekä mitkä ovat sen vahvuudet ja kehittämiskohteet. Myös tutkimuksessani johtajat käsittävät, että monitahoarvioinnin tulokset antavat tietoa työstä sekä työkaluja työtä ja arviointia varten niin johtajalle kuin työntekijöille. Tulokset osoittavat heidän käsityksissään kehittämiskohteet, vahvuudet ja sen, miten tiettyjä asioita on saavutettu. Lisäksi tulokset osoittavat myös mahdollisen laadun vaihtelun, kun niitä verrataan edellisten vuosien tuloksiin. J1 kuvaa tulosten olevan kuitenkin välillä yllätyksettä: *”Mut en mä tiedä et onks sillä [monitahoarvioinnilla] hirveen suurta merkitystä meille loppupeleissä kuitenkaan, et aika rehellisesti vanhemmat tässä arjessakin niinku asioita tuo esille. Et ei sieltä kyllä hirveesti yllätyksiä tuu, ei kumpaankaan suuntaan.”* Monitahoarvioinnin tulokset siis kertovat usein samaa kuin arjessa saatava palaute.

”Tai että päiväkodissa lapsia osallisestaan, niin vanhempi voi ajatella, et no kerranhan ne kysy, osallistetaan. Ja toisilla sitten se on sitten jatkuvasti, joka hetki olevaa. Niin mitä laatua se

niinku oikeesti, molemmat voi saada täyden nelosen siitä kysymyksestä, mut se laatu on aivan toista. --- niin ei se kerro siitä laadusta niinku yhtään mitään. ” (J2) Johtajien käsityksissä käsitykset laadusta ovat erilaisia vastaajasta riippuen, minkä koetaan vaikuttavan arviointiin. Tämän käsitetään lisäävän tulosten epäselvyyttä, mikä käsitetään niiden heikkoudeksi. Epäselvyyden nähdään johtajien käsityksissä johtuvan myös siitä, että kyselyn kysymykset ymmärretään eri tavoin ja näin ollen niihin myös vastataan eri tavoin.

J3 puolestaan epäilee huoltajien ”tyytyvän” huonompaan laatuun, minkä vuoksi he saattavat antaa erilaisia ja parempia arvioita kuin työntekijät: *”Et vanhemmat aika paljon tyytyy siihen, että on lapsille hoitopaikka, jonne on hyvä tuoda ne aamusta ja hakea iltapäivästä sitten pois. Turvallinen ympäristö, jossa on, jossa on tuota koulutettu henkilöstö ja ohjattua toimintaa, niin se riittää aika paljolti heille.*” Mutta se, mistä tämä johtuu, ei Parrilan (2002) mukaan välttämättä ole pelkkää tyytymistä. Huoltajat eivät vain välttämättä tiedä riittävästi, mitä he voivat odottaa hyvältä varhaiskasvatukselta, eikä heillä välttämättä ole riittävästi tilaisuuksia perehtyä lapsensa varhaiskasvatuksen toimintaan. He saattavat myös perustaa arvioinnin ennemmin omiin toiveisiinsa ja olettamuksiinsa kuin todellisuuteen. (Parrila, 2002, 78–79.) Parrila ja Fonsén (2016, 93) tuovat esiin, että huoltajia saatetaan usein pyytää arvioimaan sellaista toimintaa ja sellaisia tilanteita, joita he eivät konkreettisesti näe, minkä vuoksi arviointi perustuu ennemmin olettamuksiin.

Parrila (2002, 71) viittaa väitöskirjassaan tutkimuksiin, jotka ovat tarkastelleet huoltajien arviointikompetenssia ja kuinka ne toteavat, että he saattavat antaa hyviä arvosanoja sekä hyvä- että huonolaatuisille päiväkodeille. Uudemmissa tutkimuksista esimerkiksi Hujalan, Fonsénin ja Elon (2012) tutkimustulokset osoittavat, että huoltajien ja työntekijöiden arviot varhaiskasvatuksen laadusta poikkeavat jossain määrin toisistaan. Tutkimuksessa käytettiin tässä tutkimuksessa esiteltyä varhaiskasvatuksen laadunarviointimallia, jonka eri laatutekijöistä henkilökunta arvioi paremmaksi välilliset tekijät, prosessitekijät ja sisällölliset orientaatiot. Huoltajat puolestaan arvioivat paremmaksi puitetekijät ja vaikuttavuustekijät. (Hujala, Fonsén & Elo, 2012, 305–306.) Arviot varhaiskasvatusyksikön laadusta voivat siis vaihdella huoltajien ja asiantuntijoiden välillä (Parrila & Fonsén, 2016a, 108). Toisaalta Vartiainen (2007, 155) huomauttaa, että eri tahoilla voi olla erilaisia tarpeita, toiveita ja odotuksia toimintaa kohtaan. Tutkimukseni aineistosta nousee esiin lisäksi johtajien käsitys siitä, että myös työntekijöiden käsitykset laadusta voivat vaihdella ja näiden erilaisten käsitysten vuoksi esimerkiksi monitahoarvioinnissa annetut arvosanat ovat erilaisia samalle toiminnalle.

”Ja niinku et nehän tulee se johtajuus et kaikkihan tietää että ketä arvioidaan, mut sit kaikki muut kohat on niinku silleen että sen voi ajatella niinku et se on missä vaan, vaikka se ois niinku meidän talossa nii tota sehän voi olla mikä ryhmä tahansa et mihin on vastattu.”

(J1)

J1 kokee tulosten epäselvyyttä lisäävän myös sen, että ei aina tiedetä, mihin ryhmään arviointi kohdistuu. Tämän hän kokee haittaavan tulosten läpikäymistä, sillä välillä arvioinnin kohdetta joudutaan arvailemaan. Osin epäselväksi hän kokee myös se, että valmiisiin väittämiin vastaan pelkästään arvosanalla. Arvosana 1 tai 2 ei kerro johtajan mukaan tarpeeksi siitä, mistä huono arvosana johtuu, minkä vuoksi vastauksia joudutaan jälleen arvailemaan ja tulkitsemaan. Sen sijaan avoimien kysymysten kautta saadaan hänen käsityksissään suoraa arviota ja palautetta niin, että arvio voidaan helpommin kohdistaa johonkin: *”Koska niihin [avoimien kysymysten vastauksiin] on helpompi tarttua kun sitten siihen valmiiseen kysymykseen, johon on laitettu vaikka ykkönen että huono. Niin sitten se on niinku, no onks tää näin tai näin, sit me voidaan vähän niinku sitä niin sanotusti tulkita.”* Avoimet kysymykset eivät jätä arvosanojen tavalla tulkinnan varaa.

”Et on mietitty sitäkin että voisko ihmiset vastata siihen nimellä [jotta tulokset eivät olisi niin epäselviä], mut sit sehän on varmasti selkeesti se, että sit se vastausprosentti on vielä pienempi.” (J1) Yhdeksi syyksi tulosten epäselvyyteen J1 käsittää vastausten nimettömyyden. Jos arviointiin vastattaisiin nimellä, arvioinnin kohde olisi hänen mukaansa helpommin määriteltävissä. Samalla hän kuitenkin tiedostaa, että nimellä vastaaminen todennäköisesti pienentäisi vastausprosenttia entisestään. J3 kuvaa lisäksi, että monitahoarvioinnin nimettömyyden vuoksi hän ei koe sen tuloksia motivoivina itsensä eikä työyhteisön näkökulmasta: *”Että nimettömänä se on vähän semmosta turhaa huutelua, usein loukkaavaakin. --- että on tuo aika kömpelö tapa kyllä antaa sitä palautetta tai arvioida ylipäätään.”* Hän (J3) tuo kuitenkin esille myös nimettömyyden edut: *”Tietysti antaahan se niinku työntekijälle mahdollisuuden kerran kahessa vuodessa sitten niinku tyhjentää sydäntään ja mieltään.”* Myös J4 tuo tämän esiin: *”Että näinhän sä saat nimettömänä sieltä sitten laittaa sitten mitä ihan sieltä sydämeltä löytyy.”* Nimettömyyden käsitetään olevan mahdollisuus antaa rehellistä palautetta, jota ei ehkä muuten antaisi.

5.3.3 Monitahoinen arviointi antaa tukea ja laajentaa arviointia

”Mutta näinhän sitä jos aatellaan, että palautteesta kun pittää saaha se, tai palaute on saatava että voidaan kehittää, niin sillonhan ne pittää saada kaikilta.” (J4) Monitahoarvioinnin hyväksi

puoleksi käsitetään arvioinnin monitahoisuus. Johtajien käsityksissä arviointi pitää saada kaikilta varhaiskasvatuspalveluiden tahoilta, sillä jokaisen näkökulma varhaiskasvatuksen laatuun koetaan tärkeäksi. Tärkeimmiksi arvioitsijoiksi käsitetään asiakkaat, joiden osallisuus laadun arvioinnissa, laadun määrittelyssä ja laatuun vaikuttamisessa koetaan tärkeäksi.

”--- et mitä lapset kertoo. Et miten lapsi kokee. Että se on semmonen hyvä juttu, --- lapset sanoo niinku sen, et minkälaista niillä on. Et kun tää kaikki kohdistuu lapsein ja lapsi on se meidän asiakas, --- et miten lapsi kokee sen varhaiskasvatuksen omalta kohaltaan. Niin se siinä on niinku minusta se, se vois sanoa että se on niinku se kaikista oikein palaute mikä sieltä tulee.”

(J5) Johtajien käsityksissä nousee esiin etenkin varhaiskasvatuksen keskeisimpien asiakkaiden, lasten, tekemä arviointi. Turjan (2004, 9) mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnusmerkki on juurikin lasten esittämien laatukäsitysten ja -arviointien kuuleminen.

”Mutta sitten vasta kun vanhemmat vastasi siihen monitahoarviointiin fyysiseen ympäristöön, niin sitten lähti vasta narut pyörimään. Eli nähtävästi kuitenkin kaupunkitasolla hallinnossa merkkas enemmän se asiakkaan ääni kun meidän työntekijöiden ääni.” (J1) Monitahoisen arvioinnin hyväksi seuraukseksi käsitetään asiakkaan äänen antama tuki. Johtajat kokevat, että suurempi volyyymi ja sekä työntekijöiden että asiakkaiden antama arvio esimerkiksi kehittämis-kohteista vaikuttaa enemmän muutostyön alkamiseen. Asiakkaiden antaman samansuuntaisen arvion koetaan myös lisäävän työntekijöiden muutoshallua. Asiakkaiden antamalla arvioinnilla koetaan jopa olevan enemmän vaikutusta kuin työntekijöiden arvioinnilla.

Näkökulmat laadusta eroavat toisistaan riippuen yksilöllisen arvioitsijan, kuten lapsen, huoltajan tai työntekijän perspektiivistä (Ebbeck & Waniganayake, 2004, 109). Ainoana johtajana J6 tuo käsityksissään esiin sen, että monitahoisen arvioinnin avulla eri vastaajatahojen vastauksia voidaan verrata ja peilata keskenään: *”Mutta just se, että on eri, eri niinkun paikasta niitä vastauksia, niin se antaa sille myös semmosta laajuutta kattoo sitä vähän erillä lailla.”* Näin samaan asiaan liittyen saadaan hänen mukaansa samoja ja toisiaan tukevia vastauksia, mutta voidaan myös huomata, että vastaajatahosta riippuen samasta asiasta voidaan ajatella eri tavalla, koska asiaa katsotaan eri näkökulmasta. Eri vastaajatahojen arviointeja vertaamalla ja niissä ilmeneviä mahdollisia eroja pohtimalla tulkintakehys laajenee huomattavasti. Arviointierot välittävät tärkeää tietoa laadusta. (Hujala & Fonsén, 2017, 325–326.) Ristiriitaisia arviointituloksia ei pidä nähdä ongelmana, vaan keskustelun avaajana (Hujala ym., 1999, 71). J6 kertoo, että monitahoarvioinnin tulosten perusteella esimerkiksi lapset olivat kokeneet päiväkodin pihan

olevan hyvä, vaikka työntekijät olivat toista mieltä. Lapsen tulkinta jostain asiasta voikin olla usein hyvin erilainen kuin aikuisen (Heikka, ym., 2017, 59).

5.4 Laadun arvioinnin kehittäminen

Tässä kuvauskategoriassa tarkastelen johtajien käsityksiä siitä, millä tavoin he haluaisivat arviointia, etenkin monitahoarviointia kehitettävän. Laadun arvioinnille ei ole olemassa yhtä oikeanlaista menetelmää. Sen sijaan jokaisen kunnan ja päiväkodin on löydettävä parhaiten heille ja heidän tarpeisiinsa parhaiten soveltuvat menetelmät. (Alila & Parrila, 2004, 11.) Tutkimuksessani johtajien ehdotukset soveltuvien menetelmien kehittämisestä liittyvät toisenlaisen arviointitavan kehittämiseen monitahoarvioinnin lisäksi sekä monitahoarvioinnin kehittämiseen.

5.4.1 Monitahoarvioinnin lisäksi tarvitaan toisenlaista systemaattista arviointia

”Niin, no ehkä se paikkansa ajaa, ajaa tuommonenkin [monitahoarviointi] tietysti. Joku semmonen notkeempi systeemi siinä ois hyvä olla kans lisänä.” (J3)

Johtajien mielestä monitahoarviointi olisi hyvä pitää myös tulevaisuudessa sen puutteista huolimatta. J4 perustelee tätä arviointimahdollisuuden tarjoamisella: *”--- vaikka ne vastausprosentit on ollu pieniä. Niin sit, minusta se mahdollisuus pittää kuitenkin aina tarjota. --- Et se on kuitenkin yks tapa toimia ja yks kanava, vaikutuskanava ja osallistumistapa.”* Varhaiskasvatustilaki (540/2018, 20 §) säättää siitä, että lapsille ja huoltajille on tarjottava säännöllisesti mahdollisuus varhaiskasvatuksen arviointiin. Mahdollisuuden toteuttamistapa on kuitenkin järjestäjän päätettävissä (Vlasov ym., 2018, 19). Monitahoarvioinnin rinnalle johtajat kaipaavat toisenlaista, kaikille päiväkodeille yhteistä arviointia, jonka toivotaan vakiinnuttavan arviointi oikeaksi työtavaksi ja käytänteeksi päiväkodin arjessa. Myös Parrila ja Fonsén (2016a, 111) huomauttavat, että varhaiskasvatuksen arkeen tarvitaan selkeitä arvioinnin ja kehittämisen työvälineitä ja rakenteita sekä osaamista.

Monitahoarvioinnin heikkoudeksi johtajat käsittävät sen, että se on vain kahden vuoden välein. J3 kuvaa tätä reaaliaikaisen palautteen vastakohtana: *”--- ja monesti [voi] niinku kuvitella, että tämä asia on niinku ollu tämän palautteenantajan mielessä hyvinkin pitkään. Et tavallaan se on niinku patoutunut se asia ja siitä on kehkeytyny joku tämmönen tunnetila mahdollisesti ja se sitten niinku ryöpsähtää aina kahen vuoden välein. Et tietysti toivois, että aina kun on jotakin,*

*oli se työntekijä, oli se vanhempi tai oli se lapsi, no lapsethan antaa palautetta aika suorasuka-
sesti, niin tuota se sanottas siinä tilanteessa ja heti et siihen pystyttäs puuttumaan.*” Yksi arvi-
oinnin peruskysymyksistä onkin, milloin arvioidaan (Browne & Wildavsky, 1984, 207; Parrila
& Fonsén, 2016a, 93). Johtajat toivovat yhteisen toisenlaisen arvioinnin olevan monitahoarvi-
ointia tiheämpää ja reaaliaikaisempaa, jatkuvaa prosessia. He toivovat sen olevan monitahoar-
vioinnin tapaan toiminnan aikana tapahtuvaa jatkuvaa arviointia (ks. Parrila & Fonsén, 2016a,
94; Virtanen, 2007, 93), mutta tiheämmin tapahtuvaa. J1 pohtii, että arviointi voisi sijoittua
kolmen kuukauden sykleihin: *”Jos aattelee, että yheksän kuukautta on suurinpiirtein se sem-
monen aktiivinen aika tässä kun otetaan pois tuo kolmen kuukauden kesäaika. Niin niin, siinä-
hän vois aatella, että sellanen kolme kuukautta, kolme kuukautta ja kolme kuukautta, semmo-
sella syklillä tavallaan mentäs. Et on myös sitä aikaa tehdä.*” Näin aikaa jäisi sekä arvioinnille
että kehittämislle.

Toisenlaiseen arviointiin johtajat toivovat vähemmän kysymyksiä. He ajattelevat, että kysy-
myksiä voisi olla kerrallaan käsiteltävänä vain muutama, joiden tuloksia käsitellään. J2 ajatte-
lee, että muutama kysymys kerrallaan helpottaisi laadun seuraamista: *Ja tarkasteltas sitten
niinku sitä niinku pidemmällä ajanjaksolla. Että kun niinku sanoin, että välillähän se [laatu]
voi olla ihan siellä huipussaan ja välillä niinku näin. Niin vuosi, kaksi, ne muutama kysymys ja
sitten näkis että onks se.*” Muutamaa arviointikohdetta kerrallaan jaksaisi hänen mukaansa seu-
rata paremmin.

*”--- oman talon sisäistä laadun arviointia. Että siihen niinku jotakin semmosta kättä pitem-
pää, että me työntekijät arvioisimme ihan tällä vähän samalla tavalla kun mitä tuossa monita-
hoarvioinnissa on, sitä omaa työtä ja sitä miten siellä ryhmässä menee ---. Että mikä on hyvin
ja mitä pitää vielä kehittää.” (J5)*

*”---muutama kysymys, mihin ois niinku helppo vastata. --- Mut sen pitäis olla niin simppeli,
että sen pystys tuolla Facebookissa jollain Google, sillä vastaamaan. Ja se niinku näkys ja me
voitas seurata ja vanhemmat näkis sitä seuraamista et mikä se on.” (J2)*

Itsearviointi on mahdollista niin kunta- kuin yksikkötasolla (Mikkola ym., 2017, 19). Osa joh-
tajista ajattelee, että monitahoarvioinnin lisänä oleva arviointi olisi ainoastaan talon sisäistä,
työntekijöiden kesken tapahtuvaa arviointia, kuten J5 kuvaa. Osa johtajista puolestaan ajattelee
J2:n tapaan, että arviointi olisi monitahoarvioinnin tapaista, eli kyselyyn vastaisivat niin henki-
löstö, lapset kuin huoltajat. Kysymysmäärä olisi kuitenkin pienempi, mutta tuloksia seurattai-
siin monitahoarvioinnin tapaisesti niin, että tulokset tulevat kaikkien tahojen tietoon.

5.4.2 Monitahoarviointia uudistettava

Johtajilla on eriäviä mielipiteitä monitahoarvioinnin merkityksestä ja tarpeellisuudesta laadun arvioinnissa, vaikka he kaikki kuitenkin ajattelevat, että sen voisi säilyttää. Monitahoarvioinnin rooli nähdään tärkeänä ja jyvimpänä menetelmänä arvioida laatua, mutta myös vanhana, aikansa eläneenä arviointimallina, joka ei täysin aja asiaansa. Sen koetaan myös kohdistuvan väärin asioihin. J3 käsittää sen arvioivan liikaa johtajan persoonaa: *”Se ei mun mielestä pureudu niihin oikeisiin asioihin. Et siinä niinkun liikaa, ehkä mä ajattelen niinku liikaa niinku johtajan, oman työni kannalta sitä, että siinä kun arvioidaan minunkin toimintaa, niin tuntuu että siinä ei, siinä korostuu tietyt asiat liikaa. Ehkä tavallaan minun persoonaa arvioidaan turhan paljon.”* Kaiken kaikkiaan johtajat käsittävät sen olevan joiltakin kohdin ihan hyvä, mutta kaipaavan myös päivittämistä.

Elikkä varmaan just se, että välillä pitäis vähän istua alas ja miettiä niitä kysymyksiä. Ja just se, et mitä me halutaan niillä kysymyksillä saada meille ja mitä se meille antaa, ne kysymykset.” (J6)

Vaikka johtajat kokevat, että monitahoarviointi olisi hyvä pitää, he kuitenkin kaipaavat sen uudistamista ja päivittämistä. Kysymysten päivittämisen toivotaan tapahtuvan tiheämmin kuin tällä hetkellä. Johtajat ajattelevat, että kysely voisi olla muuttuva, siihen valittaisiin aina uusia kysymyksiä ja uusia kehittämiskohteita, joita sillä kertaan halutaan tarkkailla. J4 tosin esittää epäilyksenä siitä, lisäisikö monitahoarvioinnin uudistaminen vastausprosenttia: *”Mutta tuota, emmä tiä onko sitä tarvetta muuttaa, oisko siitä vastausprosentti sen parempi jos se ois erilainen.”*

Hujala ym. (1999, 71) huomauttavat monitahoarvioinnista kertoessaan, että intressit suhteessa arviointikohteeseen voivat vaihdella ajan kuluessa, minkä vuoksi kriteerien tulee elää ja muuttua. Tutkimuksessani johtajat käsittävät, että kysymykset voisivat olla sekä kunta- että päiväkotikohtaisia. J2 ehdottaa, että päiväkotikohtaisesti voisi jättää sellaiset kysymykset pois, jotka ovat päiväkodissa jo hyvin: *”Ja jos se on jollekin päiväkodille jo sitten niinku ihan selkäytimessä, niin sitten ei tarttis seurata, jos se sujuu.”* Kysymysten päivittämiseen liitetään myös niiden uudelleen muotoilu, tarkentaminen ja selkeyttäminen. Tärkeäksi koetaan, että jokainen ymmärtää kysymykset samalla tavalla, kuten J2 kuvaa: *”Et ensin pitäis niinku aukasta sitten niinku myös huoltajille sitä, että mitä tällä niinku haetaan ja meidän olla yksimielisiä niinku siitä.”*

Lisäksi johtajat kokevat, että monitahoarvioinnin kysely on liian pitkä ja laaja ja sen vastaamiseen menee liian kauan aikaa. Joskus arviointikyselyn ongelmaksi voikin muodostua se, että kyselyssä innostutaan kysymään liian paljon kysymyksiä. Liian pitkä kysely jättää helposti tulosten käsittelyn ja hyödyntämisen puolinaiseksi. (Parrila & Fonsén, 2016a, 93.) Osa kysymyksistä koetaan myös turhiksi, kuten J2 asian esittää: *”Mutta sitten, että mitkä on ne ydinkysymykset, että ehkä tuota kysymyspatteristoo pitäis miettiä. --- Et semmoset kysymykset pois, joille ei oikeesti niinku tartuta ja voida vaikuttaa.”* Arviointikohteita mietittäessä tulisikin miettiä sitä, mihin tietoa tarvitaan. Arviointia tulisi pyytää vain niistä asioista, joista todella tarvitaan tietoa. (Parrila & Fonsén, 2016a, 93; Virtanen, 2007, 204.)

Esimerkiksi varhaiskasvatuslaki ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tarjoavat suuren määrän mahdollisia arvioinnin kohteita, joista arvioinnin kohde on rajattava järkevällä tavalla (Parrila & Fonsén, 2016a, 93). Mallien toimivuus riippuu siitä, kuinka hyvin siihen valitut arviointialueet ja -kohteet onnistuvat suuntaamaan arviointia laadun kannalta oleellisiin asioihin (Karvonen, 2010, 9). Turhiksi kysymyksiksi johtajat käsittävät ennen kaikkea kysymykset, jotka eivät liity tämän päivän varhaiskasvatukseen ja sellaiset kysymykset, joista saaduille huonoille arvosanoille, kuten päiväkotien vanhanaikaisille tiloille, ei voida tehdä mitään. Soukainen (2016, 176) kuitenkin huomauttaa, että muutostarvetta ei voi kuitata sillä, että muutosehdotukset eivät ole toteutettavissa.

”Et yleensä se on ollu silleen, et se monitahoarviointi on käyty läpi ja sit se on unohtunu.”

(J6)

”Että miten se [monitahoarviointi] saatas markkinoitua sillä tavalla, että mikä merkitys sillä on tälle meidän työlle. --- Ja sen myös, että se koettas niinku semmoseksi, et se koettas siellä työssä niinku tärkeeksi asiaksi.” (J6)

J6 käsittää monitahoarvioinnin kehittämiseksi myös sen merkityksen korostamisen lisäämisen. Hän ajattelee, että moni ei koe monitahoarvioinnilla olevan mitään merkitystä, eikä siihen vastaaminen hyödytä mitään, mikä vähentää arviointiin sitoutumista. Hän kuvaa, kuinka monitahoarvioinnin tulokset on saatettu todeta, mutta niiden pohjalta ei ole toimittu. Halua monitahoarvioinnin merkityksellisyyden korostamiseksi esittää myös J4: *”Niin, haluaisin nähä sen ehkä vähän painavempana kuin se on.”* Arviointiin sitoutumista helpottaa se, että arvioinnin tarkoitus on kaikille siihen osallistuville osapuolille selkeä ja tiedossa. Arviointia ei saisi koskaan toteuttaa pelkän arvioinnin vuoksi. (Parrila & Fonsén, 2016a, 93.) Arvioinnin merkityksen ymmärrystä lisää, kun henkilökunta ymmärtää, mitä hyötyä arvioinnista on heidän toiminnalleen

(Tauriainen, 2000, 29). J6 korostaa arvioinnin merkityksen korostamista huoltajille ja työntekijöille niin, että molemmat osapuolet ymmärtäisivät monitahoarvioinnin kertovan paljon päiväkodin tekemästä työstä ja toiminnasta ja sitä kautta auttavan kehittämään päiväkodin toimintaa. Hän haluaa myös, että työntekijät kokisivat monitahoarvioinnin, sen tulokset ja niiden kautta työn parantamisen tärkeäksi asiaksi. Soukainen (2016, 176) korostaa, että henkilöstön on ymmärrettävä kehittämistyön edellyttävän ymmärrystä muutoksen tarpeellisuudesta, mikä onnistuu muutoksen välttämättömyys todentamalla, esimerkiksi arviointitulosten avulla.

Ja sitten se, että miten ne vanhemmat saatas sitten tietoisiksi siitä, mitä ne kysymykset, mitä vastauksia siellä on ollu, mitä asioita siellä on niinku sitten noussu ja mitä meidän näkökulmasta nyt me halutaan kehittää.” (J6) Riippuen toteutetun arvioinnin tavoitteista ja laajuudesta sen tuloksista pitää tiedottaa alueellisesti ja/tai yksikön sisällä. Tiedotuksessa on huomioitava, että myös lapset ja huoltajat saavat tietoa arviointituloksista. (Vlasov ym., 2018, 20.) Monitahoarvioinnin merkitystä J6 ajattelee lisäävän muun muassa sen, että huoltajille todella painotettaisiin monitahoarvioinnista saatuja tuloksia. Lisäksi hän toivoo, että huoltajille kerrottaisiin paremmin, millaisiin toimiin tulosten myötä on alettu, jotta he tietäisivät heidän vastauksillaan olleen vaikutusta, jotta vastaamista ei koettaisi turhaksi. Arviointiin osallistuneille on välityttävä tunne siitä, että heidän tuottamallaan arviointitiedolla todella on merkitystä (Parrila & Fonsén, 2016a, 93).

6 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksessani selvitän päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista sekä tietyistä laadunarviointimallista eli monitahoarvioinnista. Tässä luvussa teen yhteenvetoa edellisessä luvussa esittelemistäni tutkimustuloksista ja peilaan niitä tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen. Aluksi tarkastelen johtajien käsityksiä laadun arvioinnista ja tämän jälkeen heidän käsityksiään monitahoarvioinnista laadunarviointimallina.

6.1 Päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista

Päiväkodin johtajien käsitykset varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista vastaavat arvioinnin kysymyksiin siitä, miksi arvioidaan, miten arviointitietoa hyödynnetään, mitä arvioidaan, miten arvioidaan, missä arvioidaan, milloin arvioidaan, kuka arvioi ja kenelle arvioidaan (ks. Parrila & Fonsén, 2016, 92–93; Browne & Wildavsky, 1984, 206–217). Syy sille, *miksi arvioidaan*, perustuu johtajien käsityksissä ensinnäkin arvioinnin merkityksellisyyteen. Uuden varhaiskasvatuslain (540/2018, 24 §) myötä arviointi myös ymmärretään velvoittavaksi. Laadun arviointi tuottaa tietoa muun muassa kehittämiskohteista (Hujala & Fonsén, 2017, 309; Karvonen, 2010, 9), minkä myötä johtajat käsittävät, että ilman arviointia ei voida kehittää eikä tehdä muutoksia eikä myöskään asettaa tavoitteita ja arvioida niitä. Lisäksi arvioinnin käsitetään mahdollistavan laadun vertailun. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 24 §) mukaan varhaiskasvatuksen arvioinnin syynä on ensisijaisesti edistää lapsen kehitystä, hyvinvointia ja oppimista, ja myös päiväkodin johtajat käsittävät, että arvioinnin perimmäisenä syynä on lapsen etu. Samalla nämä ovat johtajien käsityksiä siitä, *miten arviointitietoa hyödynnetään*: sen avulla kehitetään ja asetetaan tavoitteita, vertaillaan ja tuetaan lapsen etua.

Se, *mitä arvioidaan*, perustuu johtajien käsityksissä varhaiskasvatuksen laadun määrittelyyn. Arvioinnin kohteet ilmaistaan heidän mukaansa laatuksiteerien avulla. Nämä kriteerit pohjautuvat heidän käsityksissään varhaiskasvatuslakiin, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä asiantuntijatietoon, kuten myös esimerkiksi Vlasov ym. (2018, 14) määrittelevät. Varsinaisen arvioinnin kohde on puolestaan johtajien mukaan tämänhetkinen laatu. Vastaus kysymykseen *miten arvioidaan*, tulee esiin johtajien käsityksissä laadun arvioinnin tavoista. Heidän mukaansa arvioinnin tapoja ovat arviointiedon kerääminen, arjen arviointi, palaverit, erilliset suunnitteluillat ja -päivät sekä tiedostamaton arviointi. Ne kertovat myös johtajien käsityksiä siitä, *missä arvioidaan*.

Ajallisesti, eli *milloin arvioidaan*, on johtajien käsityksissä jatkuvaa, toiminnan aikana tapahtuvaa arviointia (ks. Parrila & Fonsén, 2016a, 94; Virtanen, 2007, 94). Kun johtajien käsityksiä tarkastellaan kysymyksen *kuka arvioi* kautta, heidän käsityksissään nousevat esiin henkilöstö, huoltajat ja lapset. Osa arvioinnista on johtajien käsityksissä monitahoista, kaikki toimijat mukaan ottavaa ja osa arvioinnista on puolestaan henkilöstön toteuttamaa itsearviointia. Kaikkien toimijoiden sitoutuminen toiminnan arviointiin on yksi laadunhallinnan lähtökohdista (Alila & Parrila, 2004, 33; Hujala ym., 1999, 57). Johtajien käsitykset siitä, *kenelle arvioidaan*, jakautuvat samoin kuin se, kuka arvioi. Arviointia tehdään henkilöstöä ja heidän työtään varten, mutta samalla arviointi on myös lapsia ja huoltajia varten.

Johtajien käsitykset vastaavat myös Parrilan ja Fonsénin (2016) sekä Brownen ja Wildavskyn (1984) esittämien arvioinnin kysymysten lisäksi kysymykseen siitä, *mitkä tekijät vaikuttavat laadun arviointiin*. Johtajien käsityksissä laadun arviointiin vaikuttaa ensinnäkin laadun näkyväksi tekeminen, mikä tapahtuu heidän käsitystensä mukaan laadusta puhumisen, palautteen, reflektoinnin ja dokumentoinnin avulla. Laadun arviointi vaatii myös sen mahdollistamista, joka koostuu johtajien käsityksissä kiireestä, aikatauluista, muutoksen vaatimasta ajasta sekä kehittämistavoitteiden rajaamisesta ja saavutettavuudesta. Lisäksi vaikuttavina tekijöinä ovat työntekijöiden merkitys laadun arvioinnille sekä laadun arvioinnin johtaminen. Työntekijöiden osaaminen, halu kehittyä, asenne ja sitoutuminen, pysyvyys sekä hyvinvointi käsitetään laadun arviointia edistäviksi tekijöiksi. Lisäksi työntekijöihin liitetään jokaisen työntekijän vastuu laadun arvioinnista ja siitä seuraaviin toimenpiteisiin sitoutumisesta. Laadun arvioinnin johtaminen käsitetään varhaiskasvatuksen hallinnon, päiväkodin johtajan sekä varhaiskasvatuksen opettajan tehtäväksi. Kukin heistä tukee omalla toiminnallaan ja tasollaan laadun arvioinnin toteuttamista.

Palaten luvussa 2.1 kuvaamiini eri koulukuntien näkökulmiin laadun määrittelystä ja arvioinnista, tutkimukseni perusteella johtajien käsityksissä on nähtävissä useamman eri koulukunnan näkökulmia. Objektiivista näkökulmaa edustaa johtajien käsitys siitä, että laatua on mahdollista tarkastella ulkoisesti mitattavissa olevien tunnuslukujen avulla, kuten monitahoarvioinnissa tehdään (ks. Hujala ym., 2012, 29; Hujala & Fonsén, 2017, 313). Objektiivisen näkökulman muusta määritelmästä poiketen (ks. Parrila, 2004, 71–72) johtajat kuitenkin käsittävät, että laadun arviointiin vaikuttavat myös subjektiiviset, kontekstisidonnaiset ja ajalliset laadun näkemykset, jotka eivät ole staattisia. Johtajien käsityksissä on siis nähtävissä myös subjektiivista näkökulmaa (ks. Hujala & Fonsén, 314; Parrila, 2004, 72) laadun arviointiin. He käsittävät, että

laadun arviointiin tulee saada osallistua kaikki ne tahot, joita varhaiskasvatus koskee, vaikka vastaajaryhmästä ja yksilöstä riippuen näkemykset laadusta voivat olla erilaisia.

Professionaalista näkökulmaa (ks. Hujala ym., 2012, 29–30; Hujala & Fonsén, 2017, 314) edustaa johtajien käsitys siitä, että arviointi perustuu myös teoria-, tutkimus- ja asiantuntijatietoon. Lisäksi he käsittävät arvioinnin olevan sidonnaista myös varhaiskasvatuksen tavoitteisiin (ks. Hujala ym., 2012, 30; Hujala & Fonsén, 2017, 313). Näin ollen voinen todeta, että koska johtajien käsityksissä on nähtävissä eri koulukuntien näkökulmia, on heidän näkökulmansa laadun arviointiin inklusiivinen, sillä se kokoaa nämä erilaiset näkemykset yhteen (ks. Hujala ym., 2012, 30; Hujala & Fonsén, 2017, 314).

6.2 Päiväkodin johtajien käsityksiä monitahoarvioinnista laadunarviointimallina

Johtajien käsitykset monitahoarvioinnin merkityksestä osana laadun arviointia keskittyvät nykyhetkeen. Tulevaisuutta edustavat puolestaan käsitykset laadun arvioinnin kehittämisestä. Laadunarviointimallin toimivuus vaatii sen, että se soveltuu juuri kyseisen kunnan ja varhaiskasvatusyksikön toimintaan (Alila & Parrila, 2004, 11). Johtajien käsityksissä on nähtävissä sekä monitahoarvioinnin toimivuutta kuvaavia näkökulmia että sen kehittämistarpeita. He kokevat sen vastausprosentin liian pieneksi. Käsityksissään he esittävät syitä pienelle vastausprosentille sekä pohtivat sen seurauksia, joista suurimpana on tulosten luotettavuuden väheneminen. Samalla he kuitenkin käsittävät, että positiivisista tuloksista, eli laadun vahvuuksista (ks. Hujala & Fonsén, 2017, 309; Karvonen, 2010, 9) saa olla iloinen pienestä vastausprosentista huolimatta.

Monitahoarvioinnin avulla saadut tiedot laadun nykytilasta ja sen vahvuuksista sekä kehittämiskohteista (ks. Hujala & Fonsén, 2017, 309; Karvonen, 2010, 9) antavat johtajien käsityksissä tietoa ja toimivat työkaluina laatutyössä. Etenkin kehittämiskohteita eli negatiivisia tuloksia tarkasteltaessa osa johtajista kuitenkin käsittää, että tulokset ovat epäselviä, eivätkä ne tämän ja vastausten nimettömyyden vuoksi helpota toimimaan tai motivoi toimimaan. Tulosten ei myöskään koeta yllättävän, sillä arviointia toteutetaan myös arjessa ja huoltajat sekä lapset antavat palautetta arjessa. Arvioinnin monitahoisuus käsitetään monitahoarvioinnin vahvuudeksi. Arviointi pitää johtajien käsityksissä saada kaikilta, joita varhaiskasvatus koskettaa. Monitahoarvioinnissa organisaation toiminnan kannalta keskeisessä asemassa olevat avainryhmät osallistuvat arviointiin (Vartiainen, 2007, 152, 154). Näin saadaan selville eri avainryhmien näkökulmia suhteessa arvioitavaan ilmiöön, mikä lisää arvioinnin monipuolisuutta (Hujala ym.,

1999, 69). Johtajien käsityksissä tämän etuina ovat asiakkaan äänen antama tuki sekä vastausten peilaaminen keskenään.

Monitahoarvioinnin pohjana olevan varhaiskasvatuksen laadunarviointimallin uusin päivitetty versio on tehty vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2017, 66). Tutkimuksessani kuvattua kunnan monitahoarviointia päivitettiin keväällä 2018 vastaamaan paremmin uutta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjaa, mutta johtajien käsityksissä sille vaaditaan laajempaa päivitystä. Kysely koetaan tällä hetkellä liian laajana, minkä vuoksi kysymyksiä halutaan karsittavan. Samalla kysymyksiä halutaan päivitettävän ja tarkistettavan. Johtajien käsityksissä nousee esiin myös mahdollisuus kysymyksien vaihtumisesta. Käsityksissä nousee myös esiin huoli monitahoarvioinnin merkityksen ymmärtämisestä: arvioinnin merkitystä tulisi korostaa niin työntekijöille kuin huoltajille. Lisäksi monitahoarvioinnin tulokset sekä niiden pohjalta tehtävät toimet halutaan paremmin huoltajien tietoon, jotta ymmärrys arvioinnin merkityksestä lisääntyisi.

Osansa monitahoarvioinnin puutteista kertoo se, että johtajat kaipaavat sen rinnalle toisenlaista systemaattista arviointia. Monitahoarviointi on heidän mukaansa ajallisesti liian harvoin, joten mahdollisen toisenlaisen arvioinnin toivotaan tapahtuvan tiheämmin. Lisäksi monitahoarvioinnin ollessa laaja kysely, toiselta arvioinnilta toivotaan vain muutamaa kysymystä kerrallaan. Se, millaista muotoa johtajat toivovat toisenlaiselle arvioinnille, vaihtelee johtajien kesken. Osa haluaa arvioinnin olevan monitahoarvioinnin lailla ohjattua ja systemaattista, mutta vain yksikötasoista, henkilöstön kesken tapahtuvaa arviointia. Osa taas toivoo toisenlaisen arvioinnin olevan monitahoarvioinnin tapaista eli kuntatasolla tapahtuvaa arviointia, johon eri vastaajaryhmät vastaavat ja jonka tulokset saatetaan kaikkien vastaajien tietoon.

7 Lopuksi

Tässä tutkimukseni viimeisessä luvussa teen pohdintaa tutkimustuloksista, minkä avulla tuon esiin uusia näkökulmia tutkimustuloksiin sekä yleisesti varhaiskasvatuksen laadun arviointiin. Pohdin myös mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita. Lopuksi tarkastelen tutkimustani kokonaisuutena tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmista. Palaan tutkimukseni eri vaiheisiin ja tuon esiin, kuinka olen huomionnut ne tästä näkökulmasta.

7.1 Pohdintaa tutkimustuloksista

Tutkimukseni tuo esiin päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista sekä monitahoarvioinnista varhaiskasvatuksen laadunarviointimallina. Heidän käsityksissään on nähtävissä ristiriitaisuutta. Johtajat ovat samaan aikaan kyllästyneistä arviointiin, mutta esittävät kuitenkin myös toiveen siitä, että systemaattista arviointia toteutettaisiin useammin. Lisäksi he korostavat johtajan asenteen merkitystä laadun arvioinnin toteuttamiselle, vaikka he kaikki eivät tällä hetkellä osoita positiivista asennetta arviointia kohtaan. Tämän ristiriidan myötä olen jäänyt miettimään, ovatko johtajat kyllästyneitä ainoastaan tämänhetkisiin arvioinnin toteuttamisen tapoihin, vai arviointiin ylipäänsä. Etenkin monitahoarviointi saa johtajilta osakseen kritiikkiä ja lisäksi sen pienet vastausprosentit kertovat siitä, että myös henkilöstö ja huoltajat ovat todennäköisesti kyllästyneitä vastaamaan siihen. Toisaalta on huomattava, että osa huoltajista ja henkilöstöstä vastaa monitahoarviointiin ensimmäistä kertaa, joten heidän osaltaan vastaamatta jättämistä tuskin voidaan tulkita siihen kyllästymisen kautta.

Voisikin pohtia, kuinka voimakas arviointikulttuuri yhteiskunnassamme ylipäätään tällä hetkellä on. Sekä laatu (ks. esim. Dahlberg ym., 2013, 4) että arviointi (ks. esim. Virtanen, 2007, 12) ovat asioita, joista puhutaan kaikkialla. Arviointia velvoitetaan tekemään niin työntekijän kuin asiakkaan näkökulmasta lähes kaikissa yhteiskunnan palveluissa. Jokainen joutuu arvioimaan sekä itseään että palvelun toimintaa. Jo varhaiskasvatuslaki (540/2018, 20 §) velvoittaa, että lapsella tulee olla mahdollisuus toteuttaa arviointia. Tämän jälkeen arviointi jatkuu koulussa ja työelämässä, koko eliniän ajan. Voisiko ajatella, että kyllästymisen arviointiin ei koske vain varhaiskasvatuksen arviointia, vaan arviointia ylipäätään? Yhteiskunnan arviointikulttuurin kautta on myös mahdollista tarkastella päiväkodin johtajien käsityksissä esiintyvää ristiriitaa: arviointiin ollaan niin tottuneita, että sitä samaan aikaan kaivataan ja halutaan lisää, mutta samalla jatkuva arviointi kyllästyttää.

Tämän vuoksi voisi pohtia sitä, miksi arviointia ja erilaisia laatukselyitä todella tehdään. Tehdäänkö niitä ja muuta arviointia vain arvioinnin ja siihen tottumisen vuoksi? Toki arviointi on varhaiskasvatuksessa lakisääteistä, mutta se ei saisi olla ainoa syy toteuttaa arviointia, vaan sen muu merkitys toiminnalle on myös ymmärrettävä. Kunnassa, johon tutkimukseni sijoittuu, on tehty arviointia jo paljon ennen sen lakisääteisyyttä, joten sen toteuttamista ei ole selitetty silloin lakisääteisyyden kautta. Tutkimuksessani johtavat tuovat käsityksissään esiin muitakin näkökulmia kuin lakisääteisyyden sille, miksi arvioidaan. Näistä käsityksistä olen jäänyt pohtimaan etenkin käsitystä siitä, että arvioinnin kohteena on lapsen etu. Mitä tämä ”lapsen etu” todellisuudessa on? Onko se sitä, mikä on lapsen kannalta ja lapsen mielestä laatua?

Soukainen (2016, 183) kuvaa, että huolimatta erilaisten laatukselyiden kuvauksista, lapsen saama varhaiskasvatuksen laatu toteutuu jokaisessa arjen hetkessä ja vuorovaikutuksessa. Onko varhaiskasvatuksen laatu siis pohjimmiltaan sitä, millaisena lapsi kokee varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen? Mutta voidaanko esimerkiksi arviointikyselyissä koskaan saavuttaa kaikkea sitä laatua, mitä olisi lapsen kannalta ja näkökulmasta hyvä arvioida? Esimerkiksi Vlasov ym. (2018, 31) huomauttavat, että lapsen kohtaaman laadun näkökulmasta laatukselyiden ulkopuolelle voi jäädä välttämättömiä asioita. Myös Turja (2004, 12) kuvaa, kuinka aikuisten valmiiksi jäsentämien kysymysten ja havainnointiluokitusten ulkopuolelle voi jäädä paljon lapselle tärkeitä asioita. Aikuiset siis yrittävät määritellä laatukselyjä lapsille sopiviksi ja tulkita heidän vastauksiaan niistä, mutta niiden kautta tuskin tavoitetaan kaikkea, mikä olisi lapsen näkökulmasta välttämätöntä ja tärkeää. Mitä erilaiset laatukselyt, kuten monitahoarviointi siis todella kertovat laadusta? Mitä niiden ulkopuolelle jäävät näkökulmat voisivat kertoa?

Kaiken kaikkiaan voidaan pohtia, vastaako mikään arviointi kuvaa todellisesta laadusta. Vartiainen (2007, 157) kuvaa artikkelissaan, kuinka jokaisen arviointitahon suorittama arviointi perustuu heidän kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä arvioinnin kohteesta. Tämän myötä eri tahojen välittämä tieto on vain tulkintaa todellisuudesta, ei objektiivinen kuva siitä. Tiedon totuus voi näin ollen vaihdella tahosta toiseen, minkä tunnustaminen kaikissa osallistavan arvioinnin malleissa, kuten monitahoarvioinnissa, on oleellista. (Vartiainen, 2007, 157–158.) Myös Pence ja Moss (1994, 172) sekä Parrila (2004, 76) korostavat laadukkaan varhaiskasvatuksen määrittävän katsojan silmissä tämän arvojen, uskomusten, mielenkiinnon ja ymmärryksen mukaan. Näin ollen jo laatuksely on sen luoja näkemys siitä, mitä esimerkiksi laadukas varhaiskasvatus on. Vaikka kyselyt perustuvat esimerkiksi varhaiskasvatukseen, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja tutkimustietoon, on kyselyn luoja kuitenkin tehnyt valinnan siitä, mitä kysytään ja mitä kysymysten ulkopuolelle jää.

Mutta kenen laatukyselyt sitten pitäisi luoda? Monitahoarvioinnin yhtenä periaatteena on, että eri vastaajaryhmillä tulisi arviointiin osallistumisen lisäksi olla myös mahdollisuus vaikuttaa arviointikriteerien määrittelyyn. Perusteluna tälle on, että eri avainryhmien muodostaessa kriteerit yhdessä, organisaation toiminnan arvioiminen relevanteilla mittareilla mahdollistuu paremmin. (Vartiainen, 2007, 163.) Myös inklusiivinen näkökulma laadun määrittelyyn ja arviointiin korostaa, että kaikkien toimijoiden tulee saada osallistua laadun määrittelyyn (Hujala ym., 2012, 30; Hujala & Fonsén, 2017, 314). Tämän myötä voisi ajatella, että laatukyselyjen luojien tulisi olla niitä, jotka myös arvioivat laatua. Jos esimerkiksi monitahoarvioinnissa olisi mahdollisuus olla mukana jo kyselyn luomisesta asti, lisäisikö se kiinnostusta arviointiin? Kunnassa, johon tutkimukseni sijoittuu, monitahoarvioinnin alkuperäiset kriteerit on muodostettu Hujalan ym. (1999) varhaiskasvatuksen laadunarviointimallin pohjalta yhdessä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja huoltajien kanssa. Vuoden 2018 päivityksessä arviointikysymysten päivittämiseen osallistui hallinnon työntekijöitä ja päiväkodin johtajia. Nyt, Karvin valtakunnallisen laadunarviointimallin (ks. Vlasov ym., 2018) julkaisemisen jälkeen, kyseisellä kunnalla olisi mahdollisuus päivittää monitahoarviointi ja sen laadun indikaattorit ja kriteerit yhteistyössä eri vastaajatahojen kanssa.

Päiväkodin johtajien käsityksistä on mahdollista pohtia myös sitä, mikä merkitys yleisesti arvioinnilla ja monitahoarvioinnin kaltaisella kyselyllä todella on toiminnalle ja mitä kaikella arviointitiedolla tehdään. Tässäkin näkökulmassa on nähtävissä ristiriitaisuutta: toisaalta johtajat käsittävät arvioinnin tärkeäksi kaiken toiminnan kannalta, mutta toisaalta kaikkea arvioinnista saatavaa tietoa ei koeta merkitykselliseksi, motivoivaksi tai mahdolliseksi toteuttaa. Heidän käsityksissään arvioinnin tärkeimpänä syynä ja seurauksena on kehittäminen ja muutos – siis silloin kuin se on mahdollista. He eivät halua arvioida turhaan. Tässä yhteydessä voidaan puhua *kehittävästä arvioinnista*, jonka Atjonen (2015) esittelee teoksessaan. Se on nostettu esiin myös Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjassa (ks. Vlasov ym., 2018). Sen yhtenä näkökulmana on, että toteavaan, menneisyyteen katsovaan arviointiin tyytyminen ei riitä, vaan sen sijaan arviointiprosessin tulisi suuntautua tulevaisuuteen ja sen kehittävyys on otettava huomioon (Atjonen, 2015, 22, 72; Vlasov ym., 2018, 12). Ilman arvioinnin kehittävää näkökulmaa tuskin voidaan ajatella, että arvioinnit toisivat parempaa laatua, että niillä olisi minkäänlaista merkitystä toiminnalle tai että niitä olisi merkityksellistä tehdä.

Tutkimukseni aikana varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin merkitys on korostunut minulle entisestään, mutta se on myös osoittanut ne haasteet, joita siihen liittyy. Sitä ei voida pitää yksin-

kertaisena asiana, vaan se vaatii paljon resursseja niin varhaiskasvatuksen järjestäjältä, yksittäisiltä päiväkodeilta, niiden johtajilta kuin jokaiselta työntekijältä. Jatkuva arviointi ja kehittäminen voidaan helposti kokea uuvuttavaksi kaikkien muiden vaatimusten lisäksi. Tutkimukseni aikana olen jäänyt pohtimaan, millainen arviointiprosessin tulisi olla, jotta sillä olisi merkitystä ja jotta sitä ei koettaisi turhaksi. Parrila ja Fonsén (ks. 2016b, 59–90) kuvaavat artikkelissaan pedagogisen johtamisen prosessia, johon kuuluu yhteisen vision kirkastaminen, vision konkretisointi arkityötä ohjaviiksi periaatteiksi, arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto, arviointiperustainen kehittäminen sekä oppimis- ja kehittämisprosessien ylläpito. Nämä prosessin osat kuulostavat sellaisilta, jotka voisivat olla myös osa laadun arvioinnin prosessia. Jatko-tutkimusaiheena voisikin tutkia pedagogisen johtamisen prosessin soveltamista laadun arviointiin, kenties laadun arvioinnin johtamiseen. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla tämän tutkimuksen osana alun perin ollut laatujohtaminen, siis mitä se on varhaiskasvatuksessa. Laadun arviointimallien näkökulmasta jatkotutkimusaiheena voisi esimerkiksi olla jonkin kunnan laadun arviointimallin kehittäminen ja sen toimivuuden tutkiminen.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 4–5) mukaan tutkimusetiikalla tarkoitetaan ”eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista ja edistämistä tutkimustoiminnassa sekä tieteeseen kohdistuvien loukkausten ja epärehellisyyden tunnistamista ja torjumista kaikilla tieteenaloilla”. Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150), minkä myötä kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ja tutkimuksen jokainen vaihe vaativat eettisten kysymysten miettimistä ja eettisten ratkaisujen tekemistä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 19–20). Kaiken kaikkiaan tutkija on itse vastuussa sekä tieteellisen käytännön että rehellisyyden ja vilpittömyyden noudattamisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 151), minkä olen ottanut huomioon kaikissa tutkimukseni vaiheissa.

Haastattelussa, jossa ollaan suorassa kontaktissa tutkittaviin, tulee huomioida eettisyyden monitahoisuus (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 19). Olen kerännyt tutkimusaineiston teemahaastattelulla, joten minun on täytynyt huomioida tutkimuksen eettisyys myös haastateltavien eli tutkittavien näkökulmasta. Tutkimuksessani olen huomioinut eettisyyden tutkittavien kannalta niin, että heille ei ole koitunut haittaa tutkimuksesta, heidän yksityisyytensä ja anonymiteettinsä on säilytetty, heitä on informoitu tutkimuksesta, tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja heiltä saatu tutkimustieto on ollut luottamuksellista ja sitä on käytetty vain luvatussa

tarkoituksessa, eli tämän tutkimuksen toteuttamisessa (ks. Lichtman, 2013, 52–54; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155–156). Olen myös käyttäytynyt asiallisesti ja tutkittavia kunnioittaen (ks. Lichtman, 2013, 55) sekä vastuuntuntoisesti niin, että olen noudattanut haastateltavien kanssa tekemääni sopimusta ja toiminut tutkimuksessani rehellisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156).

Eettisyyden lisäksi on tarkasteltava myös tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole kuitenkaan olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Laadullista tutkimusta tulee arvioida kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163.) Tässä pro gradu -tutkielmassani olen varmistanut sen sisäisen johdonmukaisuuden kuvaamalla tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, omia sitoumuksiani tutkimuksessa, aineiston keruuta, tutkimuksen tiedonantajia, tutkija-tiedonantaja-suhdetta, tutkimuksen kestoa, aineiston analyysia sekä tutkimuksen luotettavuutta. Kaiken kaikkiaan se on kokonaisuudessaan osoitus tutkimukseni luotettavuudesta, sillä se sisältää edellä kuvatut tutkimuksen sisällöllisen johdonmukaisuuden näkökulmat. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163–165.) Olen siis kuvannut monipuolisesti tutkimukseni kannalta keskeisiä asioita, mikä on korostanut luotettavuutta tutkimukseni eri vaiheissa. Tutkimukseni luotettavuus on näin ollen nähtävissä koko tutkimusprosessini ajan ja luettavissa tästä pro gradu -tutkielmastani.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota tutkimuksen objektiivisuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158). Myös fenomenografia painottaa analyysin objektiivisuutta, mutta tuo esiin myös sen haasteet. Fenomenografisessa analyysissä tutkija pyrkii kuvaamaan kohdeilmiötä siitä näkökulmasta, josta tietty ryhmä ihmisiä kokee ja käsittää sen (Niikko, 2003, 24–25; Rissanen, 2009, 35), siis tulkitsemaan haastateltavien kielellisiä ilmaisuja käsityksiksi (Ahonen, 1994, 124). Tässä toisen asteen näkökulmassa haasteena voidaan nähdä se, että tutkijan pitäisi pystyä sulkeistamaan omat käsityksensä ja kokemuksensa. Lisäksi haasteeksi voidaan esittää, kuinka tutkija voi kuvata toisen silmin toisen kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko, 2003, 47.) Tutkijan on myös myönnettävä, että hänen lähtökohtansa sekä aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon. Sen vuoksi tutkijan on tiedostettava ja tarkasteltava omia esioletuksiaan ja lähtökohtiaan. Näiden huomioiminen ja tietoinen käsitteleminen on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista. (Ahonen, 1994, 122, 124.)

Olin tutustunut varhaiskasvatuksen laadun arviointiin maisteriopintojeni johtajuuden kurssilla, mutta muuten aihe oli minulle tutkimustani aloittaessa uusi. Tästä johtuen minulla ei ollut kovin

paljoa ennakko-oletuksia aiheesta. Kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perehtyessäni aloin muodostamaan omaa käsitystäni aiheesta, mikä suuntasi tutkimuskohteen valintaa ja tutkimuksen toteuttamistapaa. Kuten luvussa 4.2 kerroin, välttääkseni ennakko-oletuksien muodostamista haastateltavista, jätin haastattelujen valinnan ulkopuolelle sellaiset johtajat, jotka tunsin kunnasta hyvin. Suurimpana haasteena analyysin aloittamisessa koin sen, että olin tehnyt tekemästäni pilottihaastattelusta analyysin kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssille. Tämän tutkimukseni analyysiä aloittaessani siis tiedostin, että minulla oli jo jonkinlaisia ennakko-oletuksia siitä, kuinka aineistoa on mahdollista alkaa luokitella. Tämän tiedostettuani pyrin aktiivisesti unohtamaan kyseisessä analyysissä muodostuneet luokittelut ja keskityin tutustumaan tämän tutkimuksen aineistoon ja analyysiin. Nyt pilottihaastattelun analyysin ja tämän tutkimuksen kategoriataulukkoita verratessani voin huomata, että tämän tutkimuksen aineistosta muodostui aivan erilaiset ja omanlaisensa kategoriat. Toisaalta on myös huomattavissa joitakin samoja teemoja ja yhtymäkohtia, joten ne kertovat osaltaan siitä, että tässä tutkimuksessa haastateltujen johtajien ja pilottihaastatteluun osallistuneen johtajan käsitykset tukevat toisiaan.

Olen aineiston analyysissä ja koko tutkimuksessani pyrkinyt olemaan objektiivinen ja tulkitsemaan haastateltavien käsityksiä aineistolähtöisesti, antamatta teorian tai omien käsityksieni vaikutusta analyysiin. Toisaalta Lichtman (2013, 159) kuitenkin huomauttaa, että tutkijan on mahdotonta olla objektiivinen laadullisessa tutkimuksessa, jossa aineiston kerääminen, järjesteleminen ja tulkitseminen tapahtuvat hänen kauttaan: objektiivisuuden tavoittelun sijaan tutkijan on hyväksyttävä roolinsa subjektiivinen luonne. Hän on sekä tutkimusasetelman luoja että tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160). Minun on siis myönnettävä, että pyrkimyksistäni huolimatta täydellinen objektiivisuus on mahdotonta. Olen kuitenkin pyrkinyt välttämään virheellisyyden, väärän tulkinnan ja vilpillisen analyysiin käyttämällä aineistoa niin kuin se on esitetty (ks. Lichtman, 2013, 55). Luotettavuuden ja eettisyyden lisäämiseksi tarjosin tutkimukseeni osallistuneille johtajille mahdollisuuden tutustua tutkimustuloksiin ennen pro gradu -tutkielmani julkaisua, kommentoida tuloksia sekä varmistaa, etteivät he ole tunnistettavissa tuloksista. Johtajista yksi käytti tätä mahdollisuutta, eikä hänellä ollut huomautettavaa tunnistettavuudesta tai tuloksista. Lisäksi tarkistin monitahoarvioinnista kertovan luvun (luku 3.3) oikeellisuuden kyseisen kunnan varhaiskasvatuksen hallinnon työntekijällä.

Tulee huomioda, että analyysissä muodostuneet kuvauskategoriat, kategoriat, teemat ja valitut merkitykselliset ilmaisut ovat minun tulkintani kautta muodostuneita. Tutkimukseni tulokset ovat siis vain yksi tapa tarkastella aineistoa ja vastata tutkimuskysymyksiini. Tulokset eivät ole myöskään yleistettävissä pienen otannan vuoksi. Niitä ei voi myöskään pitää stabiileina, sillä

ihmisten käsitykset ovat muuttuvia. Fenomenografiassa esimerkiksi ajatellaan, että käsitykset ovat kontekstisidonnaisia ja uudet käsitykset rakentuvat entisten päälle (Häkkinen, 1996, 23–24). Näin ollen tutkimuksessani haastateltujen johtajien käsitykset voivat muuttua esimerkiksi kunnan laadun arvioinnin kehittyessä. On myös huomattava, että tutkimukseni olisi voinut tavoittaa aivan toisenlaisia käsityksiä, jos olisin haastatellut eri yksilöitä, eri ammattiryhmän edustajia ja eri paikkakunnalla työskenteleviä henkilöitä. Tulokset olisivat olleet myös erilaisia, jos kunnassa olisi ollut käytössä erilainen laadunarviointimalli tai ei mallia ollenkaan. Tulokset kertovat kuitenkin jotain tämän hetkisestä laadun arvioinnista varhaiskasvatuksessa sekä yhden laadunarviointimallin käytöstä. Tuloksilla voi myös olla merkitystä kunnalle, jonka laadun arviointia tutkimus tarkastelee. Heillä on mahdollisuus kehittää kunnan varhaiskasvatuksen laadun arviointia ja monitahoarviointia laadunarviointimallina hyödyntäen tutkimukseni tuloksia.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6) korostaa tieteellisen tutkimuksen olevan eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tutkimustulokset uskottavia vain, jos tutkimus on noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen tässä tutkimuksessa ja pro gradu -tutkielmani kirjoittamisessa huomionut hyvän tieteellisen käytännön olemalla tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja tulosten arvioinnissa rehellinen, huolellinen ja tarkka. Valitsemani tutkimus- ja tiedonhankintamenetelmät ovat olleet tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Olen viitannut asianmukaisesti muihin tutkijoihin ja näin kunnioittanut heidän työtään. Myös tutkimukseni suunnittelu, toteuttaminen ja raportointi on ollut asianmukaista. Lisäksi olen hankkinut tarvittavan tutkimusluvan tutkimustani varten. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6-7.) Näin ollen tämän ja aikaisemmin kuvatun perusteella voin todeta, että tutkimukseni on eettisesti ja luotettavasti toteutettu ja olen tuonut sen esiin tässä pro gradu -tutkielmassani.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä OY, 113–160.
- Ahonen, P., Virtanen, P. & Uusikylä, P. (2002). *Evaluation in Finland*. Teoksessa: Furubo, J-E., Rist, R. C. & Sandahl, R. (toim.) International Atlas of Evaluation. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 47–61.
- Alasuutari, M., Markström, A. & Vallberg-Roth, A. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. New York: Routledge.
- Alila, K. (2003). *Laadun kehittäminen ja ohjaustoiminta varhaiskasvatuksessa*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2003:1. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012*. Acta Universitatis Tamperensis 1824. Tampere: Tampere University Press.
- Alila, K. & Parrila, S. (toim.) (2004). *Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:17.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2015). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.
- Berlin, S. (2008). *Innostava, lannistava, helpottava palaute. Alaisten kokemuksia ja näkemyksiä esimiehen ja alaisen välisessä palautevuorovaikutuksessa*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Browne, A. & Wildavsky, A. (1984). *Implementation as Mutual Asaptation*. Teoksessa: Pressman, J. L. & Wildavsky, A. (toim.) Implementation. Berkeley: University of California Press, 206–231.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Routledge.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2004). *Early childhood professionals. Leading today and tomorrow*. Sydney: Mclellan & Petty.
- Euroopan neuvoston päätelmät varhaiskasvatuksesta: varhaiskasvatuksella parhaat mahdolliset lähtökohdat lasten tulevaisuudelle*. (2011/C175/03).

- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1398.
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). *Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat*. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–41.
- Heckman, J. (2008). *Schools, skills and synapses*. Economy Inquiry 46 (3), 289–324.
- Heikka, J. (2016). *Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–57.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017). *Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–68.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. (2012). *Esiopetuksen laatu*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2017). *Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 312–326.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. (2012). *Evaluating the quality of the child care in Finland*. Early Child Development and Care, 182:3-4, 299–314.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2017). *Johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 288–300.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999). *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus, 69–82.
- Hujala-Huttunen, E. (1995). *Varhaiskasvatuksen laadun arviointi*. Teoksessa: Hujala-Huttunen, E. & Estola, E. (toim.) Näkökulmia varhaiskasvatukseen. Oulu: Oulun lastentarhanopettajaopisto, 69–82.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Kasvatus 37 (2), 162–173.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Karvonen, J. (2010). *Laadunhallinta opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. Kuntaliiton verkkojulkaisu.
- Kupila, P. (2007). *Minäkö asiantuntija?* Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 302.
- Kupila, P. (2017). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä*. Teoksessa: Hujala, E. Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 301–311.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta*. 1295/2013. Finlex.
- Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 §:n muuttamisesta*. 582/2015. Finlex.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. London: SAGE.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*. Instructional science 10, 177–200.
- Marton, F. (1988). *Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality*. Teoksessa: Sherman, R. R. & Webb, R. B. (ed.) Qualitative research in education: focus and methods. London: Falmer, 141–161.
- Metsämuuronen, J. (2001) *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia -sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mikkola, A., Repo, L. Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. (2017). *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. Julkaisut 22:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Moss, P. (1994). *Defining quality: Values, stakeholders and processes*. Teoksessa: Moss, P. & Pence, A. (toim.) Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. London: PCP, 1–9.

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niiranen, P. (1987). *Mikä on laatua lasten päivähoidossa? Tutkimustietoa päivähoidon laatu-tekijöistä*. Sosiaalihallituksen julkaisuja 17.
- Nummenmaa, A. (2004). *Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen – yhteistä työtä ja ja-ettuja merkityksiä*. Teoksessa: Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6, 81–87.
- Parrila, S. (2002). *Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhe- päivähoiton laatuun ja sen kehittämiseen*. Acta Universitatis Ouluensis, E 59. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto & Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus, Oulu: University Press.
- Parrila, S. (2004). *Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa*. Teoksessa: Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6, 69–79.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016a). *Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto*. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–114.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016b). *Pedagogisen johtamisen prosessi*. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–90.
- Pence, A. & Moss, P. (1994). *Towards an Inclusionary Approach in Defining Quality*. Teoksessa: Moss, P. & Pence, A. (toim.) Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. London: PCP, 172–179.
- Perusopetuslaki*. 21.8.1998/628. Finlex.
- Puroila, A-M. (1998). *Työyhteisönäkökulma varhaiskasvatuksen laatuun*. Teoksessa: Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulu: Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus, 67–72.
- Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Helsinki: WSOY.
- Rissanen, R. (2009). *Fenomenografia*. Teoksessa: Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (toim.) Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, Tampereen yliopisto, 35–36.

- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. Maidenhead: Open University Press.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). *Haastatteluaineiston litterointi*. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.
- Soukainen, U. (2016). *Laatutyö ja kehittävän työotteen omaksuminen*. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 169–185.
- Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitteet päiväkodin integroidussa erityisryhmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tobin, J. (2005). *Quality in early childhood education. An anthropologist's perspective*. Early Education & Development 16 (4), 421–434.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2004). *Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina*. Teoksessa: Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 9–29.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK.
- Uljens, M. (1991). *Phenomenography – a qualitative approach in educational research*. Teoksessa: Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 39/1991, 80–107. *Varhaiskasvatuslaki*. 540/2018. Finlex.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2018). Helsinki: Opetushallitus.
- Vartiainen, P. (2007). *Monitahoarvioinnin periaatteet ja prosessit*. Teoksessa: Viinämäki, L. & Saari, E. (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 152–172.
- Venninen, T. (2007). *"Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen" – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Virtanen, P. (2007). *Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen*. Helsinki: Edita.

- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24:2018. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista*. 60/1991. Finlex.
- Yle Uutiset (2018). *Helsingissä olisi tarjolla töitä 400 lastentarhanopettajalle, ja sijaispulakin on valtava – Tonnin porkkana ei houkuttele väkeä töihin*. (23.8.2018). <https://yle.fi/uutiset/3-10352591> Viitattu: 11.4.2019
- Yle Uutiset (2019a). *Useita yksityisiä päiväkoteja toiminut ilman asianmukaista rakennuslupaa Helsingissä – listasimme päiväkodit, joilla ei ole rakennuslupaa*. (29.1.2019). <https://yle.fi/uutiset/3-10618813> Viitattu: 11.4.2019
- Yle Uutiset (2019b). *Viisi päiväkodin työntekijää kertoo työstään; ”Yksin joutui nukuttamaan 25 lasta, kun muut siivostivat”*. (16.2.2019). <https://yle.fi/uutiset/3-10633334> Viitattu 11.4.2019
- Yle Uutiset (2019c). *Helsingissä 71 päiväkotia, joiden rakennusluvuissa on puutteita – Kiireellisiä sulkemisia ei kuitenkaan ole tiedossa*. (15.3.2019). <https://yle.fi/uutiset/3-10690109> Viitattu: 11.4.2019

Liitteet

Liite 1

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Teema 1:

TAUSTATIEDOT

- Koulutustausta
- Työkokemus ja työuran eteneminen
- Nykyinen työnkuva

Teema 2:

LAADUN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

- Käsitys laadusta varhaiskasvatuksessa
- Käsitys laadun arvioinnista varhaiskasvatuksessa
- Käsitys laadun kehittämisestä varhaiskasvatuksessa
- Käsitys laadun arvioinnin ja kehittämisen merkityksestä
- Käsitys varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden roolista laadun arvioinnissa ja kehittämisessä
- Käsitys omasta roolista johtajana

Teema 3:

LAADUN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN MONITAHOARVIOINNIN NÄKÖKULMASTA

- Käsitys (varhaiskasvatuksen) laadun itsearviointimalleista
- Käsitys monitahoarvioinnista itsearviointimallina
- Monitahoarvioinnin tulosten hyödyntäminen laadun arvioinnissa ja kehittämisessä
- Käsitys monitahoarvioinnin merkityksestä
- Käsitys omasta roolista johtajana

Teema 4:

LAADUN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN TULEVAISUUDESSA

- Käsitys/toive siitä, millaista varhaiskasvatuksen laatu on tulevaisuudessa
- Käsitys/toive siitä, millaista laadun arviointi ja kehittäminen on tulevaisuudessa
- Oman toiminnan ja yksikön toiminnan kehittäminen tulevaisuudessa laadun arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta

Liite 2

Arvoisa päiväkodin johtaja!

Opiskelen Oulun yliopistossa kasvatustieteen maisteriohjelmassa, suuntaus minulla on varhaiskasvatuksessa. Teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa, jonka työnimi on Päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista ja kehittamisestä. Olisin kiinnostunut haastattelemaan teitä tutkimustani varten.

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia päiväkodin johtajat liittävät sekä yleisesti että johtamansa varhaiskasvatusyksikön toiminnan näkökulmasta varhaiskasvatuksen laadun arviointiin ja kehittämiseen. Näkökulmana tulee olemaan myös päiväkodin johtajien rooli laadun arvioinnin ja kehittämisen toteuttamisessa. Yhtenä näkökulmana laadun arviointiin ja kehittämiseen on monitahoarviointi, jota käytetään [*kyseisessä kunnassa*] laadun itsearviointimallina. Tutkielmaani varten olen saanut [*kyseisen kunnan nimi*] kaupungilta tutkimusluvan, joka on nähtävissä tämän sähköpostin liitteissä. Liitteenä on myös pro graduni tutkimussuunnitelma, jos haluatte tutustua aiheeseeni tarkemmin.

Pyydän, että saisin haastatella teitä pro gradu -tutkielmaani varten, ja näin edesauttaisitte tutkielmani etenemistä. Haastattelu kestää puolesta tunnista tuntiin ja se nauhoitetaan ja litteroidaan haastattelun jälkeen. Toteutan haastattelun teemahaastatteluna, haastattelurunko on nähtävissä tämän sähköpostin liitteissä. Haastatteluaineistoa käsitellään ja analysoidaan anonyymisti ja luottamuksellisesti ja se tuhotaan tutkielman valmistuttua. Valmiista pro gradu -tutkielmasta ei käy ilmi, missä kaupungissa tutkimus on toteutettu ja keitä sitä varten on haastateltu. Teillä on myös oikeus nähdä haastattelun aineisto ennen kuin se julkaistaan. Valmis tutkielma julkaistaan verkkoversiona viimeistään kesällä 2019. Haastattelunne on tärkeä riittävän aineiston saamiseksi.

Pyytäisin, että ehdottaisitte teille sopivaa ajankohtaa haastattelua varten. Aineistonkeruun on määrä tapahtua syyskuun 2018⁶ loppuun mennessä, joten haastattelu on mahdollista toteuttaa kesän tai alkusyksyn aikana.

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstäsi ja avustasi!

Ystävällisin terveisin

Anni Salo

anni.salo@student.oulu.fi

Kasvatustieteen maisteriopiskelija

⁶ Aikataulullista haasteista johtuen pidensin aineistonkeruuaikaa lokakuun 2018 loppuun asti.

Liite 3

Tutkimuslupalomake

Olen Anni Salo, kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelija, suuntaus minulla on varhaiskasvatuksessa. Tutkin pro gradu -tutkielmassani päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista ja kehittamisestä, ja siksi olisin kiinnostunut haastattelemaan Teitä tutkimustani varten. Toteutan tutkielman aineistonkeruun haastattelun avulla, joka nauhoitetaan. Haastattelun kesto on noin puolesta tunnista tuntiin.

Lupaän käsitellä haastattelussa keräämääni aineistoa luottamuksellisesti ja anonyymisti. En raportoi millään tavalla tutkimusaineistossa ilmeneviä yksittäisiä ihmisiä koskevia tietoja kenellekään tutkimuksen ulkopuoliselle henkilölle. Raportoinniksi ymmärrän kaiken viestinnän: virallisen ja epävirallisen, suullisen, sähköisen sekä kirjallisen. Lupaän olla kopioimatta ja luovuttamatta tutkimuksen aineistoa tai sen osia kenellekään ulkopuoliselle. Lupaän hävittää tutkimusaineiston välittömästi, kun tutkimuksen tulosten oikeellisuus on tarkastettu ja tutkimus on päättynyt. Haastatteluun osallistuneilla on myös oikeus nähdä haastattelun aineisto ennen kuin se julkaistaan.

Tutkimuslupa:

Osallistun tutkimukseen ja annan haastattelussa tallennetun aineiston yllä mainituin ehdoin tutkimuskäyttöön.

Päivämäärä ja allekirjoitus: _____

Liite 4

KATEGORIATAULUKKO

Kuvauskategoriat	Kategoriat	Teemat
1. Laadun arvioinnin toteuttaminen	1. Miksi laatua arvioidaan	1. Laadun arviointi on merkityksellistä 2. Arviointi on velvoittavaa 3. Ilman arviointia ei voi kehittää eikä tehdä muutoksia 4. Tavoitteiden asettaminen ja niiden arvioiminen 5. Laadun vertailu 6. Lapsen etu
	2. Laadun määrittely	7. Laatukriteerit 8. Tämänhetkinen laatu
	3. Laadun arvioinnin tavat	9. Arviointitiedon kerääminen 10. Arjen arviointi 11. Palaverit 12. Erilliset suunniteluillat ja -päivät 13. Tiedostamaton arviointi
2. Laadun arviointiin vaikuttavia tekijöitä	4. Laadun näkyväksi tekeminen	14. Laadusta puhuminen 15. Palaute 16. Reflektointi 17. Dokumentointi
	5. Laadun arvioinnin mahdollistaminen	18. Kiire 19. Aikataulut 20. Muutos vaatii aikaa 21. Kehittämistavoitteiden rajaaminen 22. Kehittämistavoitteiden saavutettavuus
	6. Työntekijöiden merkitys laadun arvioinnille	23. Työntekijöiden osaaaminen 24. Työntekijöiden halu kehittyä 25. Työntekijöiden asenne ja sitoutuminen 26. Työntekijöiden pysyvyys 27. Työntekijöiden hyvinvointi

		28. Jokainen vastuussa
	7. Laadun arvioinnin johtaminen	29. Varhaiskasvatuksen hallinto 30. Päiväkodin johtaja 31. Varhaiskasvatuksen opettaja
3. Monitahoarvioinnin merkitys osana laadun arviointia	8. Pieni vastausprosentti vähentää tulosten luotettavuutta	32. Vastausprosentti on liian pieni 33. Syitä pienelle vastausprosentille 34. Pienen vastausprosentin seurauksia 35. Positiivisista tuloksista saa silti olla iloinen
	9. Tulokset antavat tietoa työstä, mutta ne ovat myös epäselviä	36. Tietoa ja työkaluja tulosten avulla 37. Tulokset eivät yllätä 38. Tulokset epäselviä 39. Nimettömyys
	10. Monitahoinen arviointi antaa tukea ja laajentaa arviointia	40. Arviointi pitää saada kaikilta 41. Asiakkaan äänen tuki 42. Vastausten peilaaminen keskenään
4. Laadun arvioinnin kehittäminen	11. Monitahoarvioinnin lisäksi tarvitaan toisenlaista systemaattista arviointia	43. Monitahoarviointi pidettävä 44. Tiheämpää arviointia 45. Muutama kysymys kerrallaan 46. Yksikkötasoinen itsearviointi 47. Kuntatasoinen monitahoinen arviointi
	12. Monitahoarviointia uudistettava	48. Kysymysten päivittäminen 49. Liian laaja kysely 50. Kysymysten tarkentaminen 51. Vaihtuvat kysymykset 52. Merkityksen korostaminen 53. Tulokset ja toimet huoltajien tietoon